



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**La Gestión Escolar y su diagnóstico en contextos críticos para la
elaboración de propuestas de mejora**

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

**Director:
Paulino Murillo Estepa**

**Alumno:
Jalil Muza Mussa**

ÍNDICE GENERAL

PARTE I

CAPÍTULO I **7** **CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

1.1 Problematicación Introdutoria 7

1.2 Pregunta de investigación, objetivos y relevancia 15

1.3 Estructura de la obra 17

CAPÍTULO II **18** **GESTIÓN ESCOLAR Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

2.1 Escuela, institución escolar y comunidad educativa 19

2.1.1 La escuela como institución 19

2.1.2 La comunidad educativa 27

2.1.3 La identidad profesional 30

2.2. Gestión escolar 32

2.2.1 Conceptos sobre calidad de la educación 32

2.2.2 Calidad de la Gestión escolar 35

2.2.3 Gestión educativa estratégica 37

2.3 Marco para la buena enseñanza 51

2.4. Modelo de la calidad de la educación del a Fundación Chile 54

2.4.1 Definición, propósito y horizonte de tiempo del plan de calidad de la gestión escolar 54

2.4.2 Premisas básicas del modelo de gestión escolar de calidad 55

2.4.3 Áreas del modelo de gestión escolar de calidad de la Fundación Chile 56

2.5 Modelo SAGGE 58

2.6 Concepto de calidad de la educación en el proyecto de ley presentado en el Congreso Nacional	61
CAPÍTULO III	63
DEMANDAS ACTUALES PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	
3.1 El Consejo Asesor: Conclusiones	65
3.1.1 Educación y procesos de escolarización: conceptos, criterios e indicadores.	65
3.1.2 Las metas de una educación de calidad	66
3.1.3 Criterios orientadores para una educación de calidad: Escolaridad y aprendizaje	67
3.1.4 Indicadores de la calidad de la educación	69
3.1.5 Indicadores propuestos	70
3.2 Propuestas del régimen de aseguramiento de la calidad	75
3.2.1 Las reglas que orientan la actividad educacional	75
3.2.2 Orientaciones institucionales	76
3.2.3 Objetivos generales del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	76
3.2.4 Exigencias para el logro de los objetivos	77
3.2.5. Funciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	78
3.2.6 Procedimiento del régimen de Aseguramiento de la Calidad	79
3.3 Radiografía actual al sistema de educación según los resultados del sistema de medición de la calidad educacional (SIMCE) aplicado a los 4º básicos el año 2006	80
3.3.1 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación	80
3.4. Liderazgo Directivo, valor fundamental en las Escuelas vulnerables	84

CAPÍTULO IV	109
LA CALIDAD TOTAL Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN	
4.1 Desarrollo Organizacional y su relación con la Calidad Total en el contexto de la Administración Educativa	110
4.1.1 Definiciones de Desarrollo Organizacional	110
4.1.2 Desarrollo Colaborativo	110
4.1.3 Objetivos del Desarrollo Organizacional	112
4.1.4 El Desarrollo Organizacional y el cambio	114
4.1.5 Relación entre el Desarrollo Organizacional y la Calidad Total	116
4.2 La Calidad Total	118
4.2.1 Concepto de Calidad Total	118
4.2.2. Breve reseña histórica de la evolución del concepto de Calidad Total	119
4.2.3 ¿Qué entendemos por Calidad Total en relación a la educación?	121
4.2.4 ¿Qué dimensiones tiene o puede tener la calidad total en educación?	123
4.2.5 ¡Educadores! pensemos en calidad total: Cambio de paradigma	125
4.2.6 La cultura y la Calidad Total	126
4.2.7 Los 14 puntos de Edward Deming para lograr la Calidad Total	128
4.2.8 Pensamientos pedagógicos de Gabriela Mistral	132
4.2.9 Los pensamientos pedagógicos de Gabriela Mistral (1923) y su relación con los 14 puntos de la calidad total de Edward Deming (1950)	134
4.3 Técnicas que se usan en Calidad total y su posible aplicación a la gestión educativa	138
4.3.1 Plan de Acción	138
4.3.2 Benchmarking	139

4.3.3 Brainstorming (Tormenta de Ideas)	140
4.3.4 Diagrama de causas y efectos o espina de pescado	142
4.3.5 Lista de comprobaciones	144
4.3.6 Organigrama	145
4.3.7 Ciclo P.D.C.A (Planificar, Hacer, Comprobar, Actuar)	147
4.3.8 Círculos de Calidad	148
 CAPÍTULO V OPCIONES Y PLANES DE MEJORA EN ESCUELAS CRÍTICAS	 154
5.1 La evaluación institucional como fuente de mejora	155
5.2 Los planes de mejora como respuesta	196
5.2.1 Sus orígenes	196
5.2.2 Sus objetivos	197
5.2.3 Su desarrollo y evaluación	225
5.3 Investigaciones sobre mejoras educativas en centros vulnerables	239
 PARTE II CAPITULO VI MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	 249
6.0 Tipo de Investigación	250
6.1 Tipo de Investigación fase extensiva	250
6.1.2 Diseño metodológico de la investigación para fase extensiva	251
6.1.3 Universo de referencia y muestra bajo estudio fase extensiva	251
6.1.4 Criterios seguidos para la elección de los centros educativos	252
6.1.5 Operacionalización del constructo de la gestión escolar	256
6.1.6 Construcción del instrumento	263

6.1.7 Plan de análisis fase extensiva	265
6.1.8 Descripción del trabajo de campo fase extensiva	265
6.2 Tipo de Investigación fase intensiva	266
6.2.1 Diseño metodológico de la investigación para fase intensiva	266
6.3 Fiabilidad	272
CAPITULO VII	311
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN	
7.1 Muestra efectiva fase extensiva	312
7.2 Resultados globales fase extensiva	323
7.3 Resultados globales por dimensiones de la gestión escolar	324
7.4 Síntesis funcional de resultados globales considerando al total de escuelas	341
7.5 Análisis fase cualitativa	445
7.6 Etnografía: Escuela Antumalal	465
CAPITULO VIII	470
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	
8.1 fase cuantitativa	470
8.2 fase cualitativa	475
CAPITULO IX	
PLAN DE MEJORA DE LA ESCUELA ANTUMALAL	478
9.1 Plan de mejora	480
9.2 Plan de calidad	490
BIBLIOGRAFÍA	496
ANEXO METODOLÓGICO	506

CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Problematización introductoria

La tesis que popularizara el sociólogo Pierre Bourdieu (2008) a mediados de los años 60 en Francia, según la cual la educación lejos de fomentar una sociedad más inclusiva e igualitaria estaría reproduciendo la desigualdad, pareciera tener una pavorosa actualidad. En efecto, al alero de los grandes cambios que han definido el paso de una sociedad moderna a una que ha sido en llamar “posmoderna”¹, la educación ha sufrido profundas modificaciones tendientes a confirmar la tesis planteada por el sociólogo francés hace ya más de 40 años (Bruner, 1999). En el caso chileno vemos con angustia que la Reforma Educacional iniciada hace más de una década (1996) no ha dado respuesta a las dos propósitos esenciales de ella: calidad y equidad (Gómez y Edward, 1995; Nilos, 2000; Bravo, Contreras y Sanhueza, 1999) Asimismo, vemos a través de los resultados del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), que no hay mejora. Todos los años los subsectores medidos (lenguaje, matemáticas y ciencias) suben o bajan un par de puntos, lo que indica que no hay avances.

El segundo propósito, la equidad, tampoco se ha cumplido pues la brecha entre los colegios que atienden los niveles socioeconómicos denominados altos, medio alto y medio, en relación con los niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo se mantiene distante, como se muestra en la tabla siguiente:

RESULTADO SIMCE 2006: NIVEL 4º BÁSICO – Resultados 2011

Tipo de Colegios	Lenguaje		Matemáticas		Comprensión del Medio	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011
Colegios Municipalizados ²	241	248	234	236	243	239
Colegios Particulares	260	267	255	259	266	263

¹ Entre los cambios con que diversos autores han caracterizado la sociedad contemporánea se cuentan: Los nuevos modelos de producción, en un mundo globalizado, las competencias para cubrir los mercados, la tecnología de la información, que cada vez es más rápida y nos asombra con su velocidad, La incorporación de la mujer al trabajo, las nuevas formas de constituir familia, el menor número de hijos por familia (hoy en Chile, el crecimiento es de 1,9%, menor a lo que se requiere para la renovación de la familia), el aumento de la esperanza de vida, lo que implica sociedades más envejecidas, etc.

² En Chile, los establecimientos educacionales son administrados por las Municipalidades y que reciben subvención estatal, por privados que reciben subvención estatal, por privados sin subvención donde el costo de la educación lo asumen los usuarios y, en una fracción menor, por Corporaciones privadas sin fines de lucro.

Subvencionados						
Colegios Particulares Pagados	297	301	297	303	305	300

A raíz de este tipo de resultados, durante los últimos años en nuestro país se ha dado un interesante debate público sobre el problema educacional, que estalló precisamente con las denuncias de los principales actores: los estudiantes, en el año 2006 y continuará en el futuro próximo cuando se debata en el parlamento la ley de educación pública. Las demandas de los estudiantes cruzaron casi todo el amplio espectro que abarca el fenómeno educativo, desde problemas de infraestructuras hasta problemas de calidad, dejando en evidencia en la práctica que el problema de la equidad y la calidad son hoy en día indisociables.

Como sabemos el Congreso aprobó la Ley General de Educación (LGE 2010) y un año más tarde (2011) se aprobaron las instituciones que llevaron a la práctica sus postulados (El Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad).

En el segundo semestre del 2012 empezaron a funcionar y en su rol fiscalizador al final del año se decretó el término del permiso como sostenedor a 38 escuelas, las cuales tuvieron que cerrar. Esto fue por no cumplir con los deberes como organizaciones educativas respecto a las normativas vigentes.

Otro factor importante de mencionar son los cursos que esta haciendo el MINEDUC formando directores del excelencia que tiene como propósito para que en el futuro próximo puedan ser líderes con una nueva visión en las palabras de Fullan, M (ICSEI 2013 Chile) "El director debe enfocar su trabajo en:

- Trabajo en equipo
- Desarrollo de buenas prácticas educativas
- Profesores en aprendizaje continuo

Por otra parte el Estado ha impulsado a través de los medios un incentivo para que los mejores egresados de enseñanza media estudien la carrera de pedagogía, es así como un alumno que obtiene puntaje igual o mayor a 600 puntos en la PSU es becado hasta obtener el título de profesor.

Pienso que todos estos cambios desde la nueva Ley en adelante permitirán en el mediano y largo tiempo tener logros que irán en beneficio de toda la sociedad chilena.

También es importante mencionar que durante los años siguientes a la revolución de los secundarios (2006), ha habido movilizaciones estudiantiles todos los años, estas han sido ahora lideradas por los estudiantes universitarios teniendo como socios a los secundarios. Los paros mas grandes se dieron el año 2011 donde los estudiantes de las Universidades estatales y los colegios municipales se tomaron los recintos educacionales por mas de 6 meses. En estas movilizaciones las banderas de lucha fueron el **No al lucro** de la educación, es decir, tener una

educación gratuita y también se pidió la desmunicipalización de los colegios. Estas demandas aún no han tenido respuesta de fondo.

Hasta ahora se han examinado y puesto en práctica diversas políticas encaminadas a subsanar las diferencias del sistema. Por ejemplo, a partir del año 2008 se puso en funcionamiento la subvención, preferencial donde se otorga de parte del estado mayor cantidad de dinero para las escuelas denominadas en situación crítica o vulnerable y se plantea la integración de los alumnos socialmente vulnerables a escuelas de mayores rendimientos.

Por ejemplo, el mejor Colegio Municipal de Chile, el Instituto Nacional debe recibir en su matrícula un 15% de alumnos vulnerables e implementar estrategias de integración.

Aún cuando esta situación constituye un fenómeno generalizado al interior del país, son precisamente este grupo de escuelas las que merecen mayor atención porque en ellas el desencuentro entre calidad, equidad y educación es especialmente notorio. Esto queda de manifiesto si acercamos la mirada a la realidad de determinadas comunas que por sus características demográficas y socioeconómicas poseen un número importante de escuelas críticas. Veamos el caso de la comuna de Quinta Normal, que por sus características demográficas y socioeconómicas, alberga un importante número de este tipo de escuelas

Criterio	Lenguaje		Matemáticas		Comprensión del Medio	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011
Promedio País	253	255	248	260	258	258
Promedio Municipalidad de Quinta Normal	248	264	245	257	255	259
Promedio Establecimientos de dependencia de la Municipalidad de Quinta Normal	233	244	226	234	235	238

Y si nos enfocamos en las “Escuelas críticas” de esta comuna, los resultados son realmente alarmantes:

Escuela Municipal	Lenguaje 2006 2011		Matemáticas 2006 2011		Comprensión del Medio 2006 2011	
Abate Molina	223	230	219	227	228	234
Antumalal	245	262	234	253	249	238
España	219	236	211	219	211	236
Gil de Castro	208	220	210	226	223	225
Membrillar	221	199	209	199	206	219

Como muestran los datos, estas escuelas tienen una diferencia de casi 40 puntos con los promedios Nacionales (donde están consideradas todas las escuelas de Chile) y de más de 90 puntos en relación a las escuelas particulares pagadas, lo que expresa cuán dramática es la calidad de los resultados y la inequidad que está ocurriendo en Chile en términos de la educación que están recibiendo nuestros niños.

Ahora bien, en este contexto es necesario hacerse la siguiente pregunta: ¿Pueden nuestras “escuelas críticas” mejorar los niveles de logros de sus alumnos? Y de ser así ¿cuáles serían los factores que permiten mejorar dichos resultados? Uno de los supuestos en los que se basa la presente investigación es que pese al pobre escenario que muestra los datos, y ante posiciones pesimistas al respecto, sí es posible lograr mejoras sustantivas en los aprendizajes de los alumnos de las denominadas escuelas críticas. Asimismo, la perspectiva desde la que ésta se sitúa sostiene que las mejoras estarían dadas principalmente en una sumatoria entre la gestión escolar centrada en los procesos pedagógicos y las prácticas de los docentes en el aula. Aunque se han realizado diversas investigaciones en esta línea (Filip, 1994; Cox y Gonzales, 1997; Huidobro y Sotomayor, 2000) me limitaré a plantear a continuación tres ejemplos relevantes que sirven de antecedentes al presente trabajo investigativo.

Ejemplo N° 1:

La Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región Metropolitana³, convocó en el año 2001 a Instituciones ligadas a la investigación educativa y universidades a asesorar a 66 “escuelas críticas”. Fue así como el CIES; la Fundación Chile; la Universidad Católica y varias Universidades privadas, asumieron la tarea por cinco años. Ellas diagnosticaron, focalizaron las

³ El Ministerio de Educación de Chile, conforme a su división política y administrativa, se desagrega en Secretarías en cada una de las 15 Regiones del país.. La región Metropolitana concentra la mayor parte de la población del país (aproximadamente un tercio) y de “escuelas críticas”.

debilidades, levantaron estrategias y acompañaron periódicamente los procesos de mejora. Como producto, al cabo de cuatro años, los resultados superaron con creces los promedios nacionales; por lo tanto; la meta fue cumplida. Entonces, podemos concluir con este ejemplo real, que si se puede mejorar y que el aspecto socioeconómico, si bien es un factor, no es el más importante para generar mejoramientos en los resultados académicos de los alumnos.

Ejemplo N° 2

Una investigación titulada “Quién dijo que no se puede” efectuada en escuelas efectivas, dan muestra que el 1% de las escuelas que corresponden a los niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo han logrado resultados similares a los colegios de los niveles medio-alto y alto. Las razones las han dividido en dos:

- 1.- La Gestión centrada en los aprendizajes
- 2.- Las prácticas pedagógicas

Las claves de la gestión (solo las enumeraré) son:

- Poseer una cultura escolar positiva
- Escuela con objetivos y metas claras
- Liderazgo de los Directivos
- Liderazgo de los profesores
- Fuerte autonomía en el trabajo de los profesores
- Trabajo colaborativo en equipo
- Disciplina escolar
- Énfasis en los recursos humanos
- Relación comprometida entre el Director, Sostenedor
- Relación colaborativa entre profesores y padres
- Escuela como organización para el aprendizaje (Formación continua de los profesores en la misma escuela)

En relación a las prácticas de la enseñanza:

- Orientación hacia los aprendizajes.
- Formación valórica de los alumnos.
- Trabajo en equipo en colaboración con la UTP
- Uso de una metodología ecléctica.
- Desarrollo de capacidades, destrezas.
- Preocupación por la estructura de la clase: anticipación.
- Comunicación afectiva y efectiva profesor – alumno.
- Programa de lectura silenciosa diaria.

Ejemplo N°3

En un estudio reciente realizado titulado “Las escuelas que tenemos” (2008), las investigadoras Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine plantean como propósito identificar qué factores al interior de la escuela pueden explicar diferencias de rendimiento. Estas autoras investigaron en 13 escuelas de sectores populares de Santiago durante dos años, el estudio contempló escuelas con depredación socioeconómica y cultural, no obstante algunas tenían resultados bajos, otras medianos y otras altos en el Simce. El estudio lo segmentaron en el aprendizaje de la lectura en los primeros años básicos. Todas las escuelas tenían el mismo patrón socioeconómico.

El estudio se centró entonces en los factores de carácter pedagógico y de la gestión de los Directivos. Así hubo escuelas que les faltan competencias organizacionales y pedagógicas para que los niños alcancen los conocimientos y las destrezas mínimas esperadas.

Quedó de manifiesto que las escuelas de mejores resultados tienen rasgos comunes que las distinguen; por ejemplo han implementado un número alto de tareas que están ausentes en las otras. Otras observaciones es que estas escuelas privilegian el mayor tiempo en las clases de lenguaje, al desarrollo de las habilidades verbales de lectura, pierden muy poco tiempo en clase. También nivelan a los cursos.

Las actividades obedecen a una planificación prolija que define los objetivos y distribuye muy bien el tiempo disponible. La escuela se fija plazos para cumplir con cada objetivo, se hacen diagnósticos permanentes y monitoreos de los avances. La preparación de las clases es detallada e incluye la elaboración de material didáctico. En la clase de lenguaje la lectura es la actividad que ocupa el mayor tiempo. El ritmo de clase es intenso de comienzo a final. Tienen tareas y guías de trabajo largas. Se preocupan que todos los alumnos cumplan con el trabajo, todos se revisan, se dan tareas para la casa y se verifica el cumplimiento. Los alumnos son interpelados individualmente si no cumplen. Se procura un buen manejo de la disciplina ya que favorece el trabajo, por lo tanto, no se pierde tiempo en estos problemas. Existen políticas de nivelación inmediata, lo que impide que algún alumno se quede atrás entorpeciendo el ritmo de la clase.

Al respecto, las investigadoras no mencionan como se hace la nivelación, me imagino que estos reforzamientos deben efectuarse en horas extras. En párrafos más adelante de esta investigación, se corrobora lo recién expresado y los alumnos que se atrasan tienen apoyo extra dentro del colegio y en horas extraordinarias.

En relación a la gestión de los Directivos, tiene como foco principal el aprendizaje “asegurar el cumplimiento del curriculum en su totalidad”, por lo tanto, las metas son claras y conocidas por todo el profesorado. Se presta mucha atención a planificar las clases, también se supervisan. También se aplican pruebas externas y así se detectan los avances o atrasos. Estas escuelas tienen criterios para

seleccionar al profesor, invierten en capacitación y sistema de evaluación docente asociados a incentivos. Al respecto de este último párrafo no explicita a qué tipo de administración corresponden estas escuelas. Me parece que debe corresponder a las particulares subvencionadas y no así a las municipales ya que el tema de seleccionar profesores no existe, lo hace la municipalidad, como tampoco la supervisión o acompañamiento de clases.

El director de estas escuelas exitosas, tiene autonomía para dirigir el colegio (particulares subvencionadas) como vemos, esta investigación permite ver que las escuelas en situación de pobreza pueden tener altos logros, que se pueden comprobar en las mediciones nacionales SIMCE. Al leer completamente toda la investigación, los focos que centran el estudio están basados en la gestión de los aprendizajes, donde se observan características que se resumen en:

- Planificación de clases
- Confección de material didáctico para cada clase
- Clases activas y centradas en los objetivos
- Cero pérdida de tiempo
- Manejo de la disciplina escolar de la clase
- Guías y tareas de larga duración
- Control de las tareas
- Relación personal del docente con cada alumno.

En relación a la gestión de los Directivos, las características se focalizan en:

- La escuela se centra con los aprendizajes
- Se cumple con el curriculum
- Se hace nivelación de inmediato en horas extras
- Se seleccionan a los maestros
- Existe una política de incentivos por logros
- Se apunta a estándares altos
- Se realiza la supervisión de clases
- Se aplican pruebas externas para comprobar los avances o retrocesos y corregir de inmediato
- Preocupación por el desarrollo valórico donde el norte está en: el esfuerzo, el respeto, la superación, la responsabilidad, las altas expectativas, el uso del buen lenguaje, etc.
- La autonomía que tiene el Director.

Como vemos, las preguntas de indagación planteadas en textos anteriores y a la luz del resumen de esta investigación en escuelas pobres que tienen buenos resultados, permiten decir con causa, que todas las escuelas pueden tener buenos resultados, solo depende de cómo se gestione, como acabamos de observar. El problema de la calidad, por tanto, aunque indisociable del de la equidad, puede ser resuelto al interior de los márgenes de la institución educativa.

En efecto, se ha observado (Zárate, 1992) que la efectividad o calidad de una Institución escolar no depende del origen social de sus alumnos y alumnas ni de las comunidades donde está inserta, sino de una multiplicidad de variables que apuntan más bien a la forma cómo la escuela se organiza, gestiona y lidera: Cómo se gestionan sus recursos, de qué modo se relacionan con los apoderados y el entorno, cómo se planifica el ámbito curricular, cómo se realiza el trabajo en equipo y cómo se acompañan a los profesores en la gestión de las propuestas de aprendizajes.

De todo lo anterior expuesto, quizás, amerita preguntarse

- ¿Qué debe enseñar el profesor hoy?
- ¿Qué herramientas necesita el alumno hoy?
- ¿Qué rol debe tener la Institución escuela hoy?
- ¿Qué roles deben tener los padres y familias hoy?
- ¿Cuál es el rol del Estado hoy? y
- ¿Cómo lograr que el trabajo sea colaborativo entre: profesor - Dirección; profesor – profesor; profesor – padres y especialmente entre profesor – alumno?

Las respuestas a estas interrogantes son el desafío que tiene la escuela hoy, es decir, cómo poder ir junto a los cambios que experimenta la sociedad actual. La presente investigación pretende, si no dar respuesta a todas estas preguntas, contribuir al menos con elementos que permitan afrontar los desafíos que éstas señalan.

En este contexto, y siguiendo el rumbo trazado por las investigaciones tomadas como ejemplo, el presente trabajo de tesis se ha propuesto hacer un diagnóstico de **cinco escuelas catalogadas como críticas por la Corporación Municipal de la Comuna de Quinta Normal**. Posteriormente, con el análisis y la reflexión de estos elementos se podrán hacer propuestas fundamentadas en los resultados, conducentes a cambios que posibiliten una mejora de los aprendizajes de los alumnos y que los acerquen a la equidad que se merecen, declarada en la política pública del sector educacional. El constructo con el cual se evaluará el ámbito de la gestión escolar es el de la calidad total, que si bien ha sido tratado a nivel teórico y práctico en el ámbito de la gestión de empresas, su capacidad heurística y utilidad no ha sido todavía lo suficientemente probada en el terreno práctico educativo (Álvarez, 1998). En ese sentido, la presente investigación viene a llenar un vacío respecto al potencial que la técnica y el constructo de calidad total posee cuando se aplica desde el enfoque de la gestión educativa

Para llevar a cabo este propósito se realizó un proceso investigativo en dos etapas. La primera de ellas abocada al diagnóstico de cinco escuelas críticas desde un enfoque metodológico cuantitativo, y la segunda, abocada a la profundización de los resultados obtenidos en la primera a través de un estudio de

caso. En la primera etapa el acento está puesto en las actitudes y opiniones de los profesores y directivos respecto a la gestión escolar, mientras que en la segunda se incorporó la visión de los apoderados y alumnos, teniendo una visión acabada del problema, que permite establecer un plan de mejoramiento bien fundamentado.

Dado lo anterior, la pregunta de investigación a resolver y los objetivos de la tesis son los siguientes:

1.2 Pregunta de investigación, objetivos, y relevancia

1.2.1 Pregunta de Investigación

¿Cuál es el estado que muestran las escuelas denominadas “críticas” de dependencia de la Municipalidad de Quinta Normal en cuanto a las distintas dimensiones propias de la gestión escolar?

1.2.2 Objetivos de la Investigación y relevancia

Objetivo General

- Establecer un diagnóstico de la gestión escolar de las cinco escuelas críticas de la Comuna de Quinta Normal, de acuerdo con un constructo elaborado que considera el concepto de Calidad Total con el fin de detectar zonas de mayor debilidad relativa y sustentar propuestas de mejoramiento, a partir de las opiniones de sus directivos y docentes.

Objetivos Específicos

- Describir el estado de situación que en materia de gestión escolar presentan las cinco escuelas básicas denominadas “críticas” dependientes de la Corporación de Educación de la Municipalidad de Quinta Normal de acuerdo con un constructo elaborado que considera el concepto de Calidad Total.
- Identificar las dimensiones e indicadores más débiles en la gestión de las cinco escuelas críticas de la Comuna de Quinta Normal, para sustentar propuestas de mejoramiento en dicho ámbito.
- Establecer un plan de mejoramiento de la gestión que permita mejorar la gestión escolar de una de las cinco escuelas críticas estudiadas

Interrogantes de estudio

Dado el carácter descriptivo y exploratorio de esta investigación, no se explicita una hipótesis, pues no existe la necesidad de comprobar alguna (Fernández y otros, 2003). No obstante lo anterior, se han seleccionado algunas interrogantes, las que se utilizarán para efectos de orientar el conjunto de las tareas involucradas en la implementación del diseño de la investigación.

Estas preguntas de investigación, son las siguientes:

- ¿Cuál es el estado que muestran las denominadas “escuelas críticas” de la Comuna de Quinta Normal, en cuanto al Clima Organizacional; Gestión administrativa (escolar); Cultura de la escuela; Proceso de enseñanza–aprendizaje; Apoyo a los padres y apoderados; Apoyo de servicios desde los organismos de la comunidad; y Uso de recursos, en la opinión de sus directivos y docentes?
- ¿Cuáles de las siete dimensiones indicadas e indicadores constituyen los aspectos más débiles en la gestión global de las cinco escuelas críticas de la Comuna de Quinta Normal?
- ¿Es posible sustentar propuestas de mejoramiento en dicho ámbito a partir de los resultados obtenidos?

Relevancia

Relevancia teórica

- La investigación posee una relevancia teórica en la medida en que aporta conocimientos al debate sobre los límites y alcances de la aplicación del concepto de calidad total al ámbito de la gestión educativa.

Relevancia práctica

- La investigación posee una relevancia práctica en la medida en que mediante el plan de mejora beneficiará directamente a la unidad escolar y a todos los actores involucrados en ella.
- Otra relevancia práctica se relaciona con la elaboración de instrumentos de evaluación y autoevaluación que pueden quedar a disposición de las escuelas para su uso posterior.

1.3 Estructura de la obra

El informe de esta tesis se ha organizado en dos partes. En la primera parte, en los capítulos iniciales se analizan los conceptos y temas asociados al cumplimiento de nuestros objetivos general y específico. Así, se analiza la temática de la gestión escolar, dando cuenta de sus distintos modelos, se examina el concepto de calidad de la educación y sus técnicas, introduciendo el concepto de Calidad Total y justificando su pertinencia para el ámbito educativo, y finalmente se revisa el concepto y los modelos de mejora de la calidad, para esbozar los elementos que serán parte del plan de mejoramiento propuesto para una de las escuelas.

En la segunda parte, en tanto, se desarrollan los aspectos propios del marco metodológico del estudio, con especial referencia al diseño, validación y aplicación de los instrumentos elaborados para la ocasión para cada fase de estudio. Con el fin de facilitar la lectura del informe, se optó por presentar estos aspectos separados para cada fase. Asimismo, se vincula el problema formulado con la opción paradigmática y con el tipo de diseño por cual se optó en cada fase, describiendo el universo y la muestra bajo estudio para el caso de la primera, y el caso en la segunda, presentando los antecedentes propios del procesamiento de datos y del trabajo de campo.

Junto con lo anterior, se ha organizado un capítulo que presenta los resultados y sus análisis, de cada fase por separado primero, y luego en su conjunto. Para la fase cuantitativa, se expone una primera parte donde los datos se comunican en forma agregada considerando el total de las unidades de análisis (las escuelas "críticas de la Comuna de Quinta Normal") y las respuestas obtenidas por tipo de actor consultado (directivos y docentes), y luego una segunda parte con los resultados organizados por cada una de las escuelas desde donde se seleccionaron los sujetos de muestra.

Finalmente, las conclusiones y recomendaciones, así como las limitaciones del estudio, se han organizado en un capítulo de cierre de esta tesis.

CAPÍTULO II
GESTIÓN ESCOLAR Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

2.1 Escuela, institución escolar y comunidad educativa

Antes de entrar de lleno al ámbito de la gestión escolar, que junto con el concepto de calidad total constituye el enfoque teórico que guiará la investigación, es necesario revisar algunos elementos constitutivos del objeto de estudio, a saber, la escuela, la institución escolar y la comunidad educativa.

2.1.1 La Escuela como Institución

Podemos entender como escuela la comunidad específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. “La escuela es el lugar donde se realiza la educación”...”siempre va hacer un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta, de la que forma parte, es por lo tanto, una institución social destinada, a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos” Crepillo E. (2010).

Podemos comentar del párrafo escrito que la escuela es la institución, hasta ahora, que se preocupa de la educación formal en su deber de enseñar lo fundamental de la cultura según la sociedad y la época.

“El autor continúa en su descripción y señala que la escuela como institución tiene determinadas funciones dentro del sistema educativo, entre las que destaca, la función condensadora o concentradora ya que la escuela es la institución encargada de reunir o aglutinar las influencias que va a transmitir el alumno”.

Como institución, la escuela prepara al alumno con lo esencial que necesita la sociedad para su desarrollo.

El autor señala que otra función de la escuela será coordinar las diferentes influencias que cada individuo aporta de los diferentes ambientes a las que pertenece. Hay que tener presente que los niños pertenecen a una familia, a una comunidad, a realidades religiosas, sociales, políticas, etc. y por lo tanto, la escuela se nutre con estas diversas culturas que traen los alumnos y las armoniza en busca de un bien común que es transversal a toda la sociedad. Como vemos en todo este párrafo subyace la idea de la escuela como sintetizante, condensadora de la cultura de la sociedad a la cual pertenece. Es por esto que la Escuela debe tener lazos estrechos con la sociedad y en su ámbito debe formar al futuro ciudadano con diversas competencias para usar el conocimiento (que está en rápido cambio y en cantidades incuantificables) en el desarrollo humano pero también formar, desarrollar a la persona del alumno en el logro de los valores de la sociedad que permitirán que la sociedad sea cada vez mas armoniosa, justa y unida por el bien común. Debe buscar siempre que los educandos se inserten en la sociedad en la búsqueda para la mejora personal y comunitaria.

También es necesario contar con el concurso de las familias ya que ésta debe correlacionarse con la escuela en términos colaborativos. Hoy se habla de socios.

En mis lecturas y experiencias como docente en los ámbitos primarios y secundarios puedo argumentar que la escuela como institución corresponde a una organización que cuenta con Director, Docentes, asistentes de la educación (inspectores y auxiliares) y administrativos, éstos corresponden a los clientes

internos, los cuales tienen roles que cumplir de acuerdo a sus perfiles de competencias. También la organización escuela tiene a los clientes externos que son sus alumnos y familias.

El fin primordial, como ya lo hemos reiterado, es producir en los alumnos aprendizajes para lo cual la escuela posee formas sistematizadas de trabajo: Planificación de los contenidos, métodos de enseñanza, formas de evaluación, retroalimentación, etc.

En relación a las familias, estas deben ser convocadas a participar colaborativamente en todos los procesos inherentes a la educación de sus pupilos, tanto en la formación cognitiva como valórica.

En esta organización fluye la cultura de la sociedad como de la misma comunidad, allí se produce la comunicación que conforman las redes o vasos comunicantes en toda la comunidad – escuela.

Hoy en Chile existen entidades que sustentan todo el proceso educativo: Ministerio de Educación, secretarías ministeriales, superintendencia de educación, agencia de calidad, todas ellas tienen el rol de planificar, decretar los reglamentos y evaluar a los tipos de escuela que tenemos; Escuelas Municipales, escuelas particulares subvencionadas y Particular pagada.

Las dos entidades fueron creadas a partir de la nueva Ley general de Educación y su aprobación contó con la mayoría de los congresistas, se espera que este año (2012) inicien sus labores, el propósito es mejorar la calidad.

Al revisar el contexto, la escuela como Institución diferentes autores señalan:

“la escuela es una institución que acoge a una gran cantidad de niños y donde por otra parte, se necesitan muy pocos adultos para supervisarlos ... en las escuelas se agrupan en una sola aula a contingentes de 38 niños y todos hacen mas o menos lo mismo al mismo tiempo”.

“Tienen el rol de ampliar los horizontes de los niños, de enseñarles sobre higiene, relaciones humanas, sexo, incluso a veces cocinar, coser, etc., todo lo cual hace de ella un lugar muy funcional. Finalmente las escuelas dan identidad” (Freire P, e Ilich; (1986)

Hoy se habla de inclusión y nuestras escuelas son excluyentes un ejemplo en que varios Liceos públicos seleccionan a los alumnos como ocurre con el plan del gobierno en la creación de 60 colegios bicentenarios y qué decir de los colegios particulares donde sus alumnos se mantienen según los altos estándares exigidos y la condición socioeconómica. En su rol de enseñanza hay similitud con hoy, pues se sigue enseñando al promedio, y no se educa a los alumnos que tengan necesidades especiales.

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimientos mutuo entre los individuos y los

grupos humanos y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social" (UNESCO 2004).

"En efecto ocurre que los sistemas educativos son en sí mismo la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que multiplican sus efectos negativos" (Echeita, G 2006)

En Chile realmente nuestra educación no es inclusiva ya que los alumnos que presentan tan solo dificultades de aprendizaje, de rendimiento lento etc. que requieren una atención más preferentemente de parte de los profesores no se efectúa. Si hay mecanismos como la segregación de alumnos con discapacidades que van a centros especiales. También en el sistema de formación del docente hay una gran ausencia de estos temas en la malla curricular. Todo esto conlleva un gran número de problemas que se traducen en; baja autoestima del alumno ante los magros logros, deserción escolar ante el fracaso, repitencia que se asocia a la flojera que depende del alumno sin observar los problemas de aprendizaje y menos aún los que emanan de la vulnerabilidad socioeconómica, cultural u otra.

"Todo colegio es o debe ser una institución de enseñanza y de formación", también debe ser una empresa administrativa, es decir, una entidad bien administrada, con metas claras, con medios adecuados, con autoridad dotada de ascendiente, de decisión y de firmeza", un colegio ha de ser un verdadero hogar porque anima, alienta, nutre y enriquece la existencia" Silva, F (1983) cuando no está enraizado el concepto de hogar se produce que aunque un colegio está muy bien dotado materialmente, su vida se desliza con indiferencia o frialdad, sus profesores son mas funcionarios que educadores; sus alumnos son considerados clientes y no como personas en proceso de formación".

"Creemos que la vida de un colegio es un conjunto vital de realidades y manifestaciones". Como vemos en estos conceptos escritos hace casi 30 años el concepto de colegio sustentado, es el de un hogar, es decir, es una familia con todos los valores que comparte este núcleo social.

Por otra parte ya se acuña el concepto de "cliente" asimilándolo del concepto empresarial donde el foco es entregar conocimiento pero no formar, que es mucho más amplio y es el fin de la verdadera educación.

En el capítulo "Claves para la refundación de un nuevo modelo de escuela superador del modelo academicista – profesionalizante actual (Merino, J 2006) se plantea: "El gran problema para la búsqueda de un modelo de escuela radica en que ésta sigue anclada a nivel conceptual y organizativo en los parámetros de una sociedad uniforme u homogéneo, característica de la sociedad de la producción Industrial, situación que es necesario corregir si la escuela quiere seguir dando una respuesta educativa adecuada; una educación de calidad, que supere el ámbito escolar y conecte con la realidad social circundante" (Merino, J 2006)

Están muy claros estos conceptos de refundación de la Institución Escuela para poder dar respuesta al mundo actual de la segunda década del siglo XXI, cuyas demandas globales son distintas tan solo una década.

No podemos tener una escuela con un sistema de gestión vertical donde solo el director decide todo al estilo Taylorista, hoy se necesita que ese director tenga un ámbito de paradigma, donde su liderazgo sea compartido por todos los funcionarios del centro, es decir, se debe gestionar para que cada componente interno de la Escuela sea un líder en la tarea que le compete.

Debe haber signos claros de conducción para instalar el trabajo en equipo donde todos son responsables del éxito o fracaso de la escuela.

“Mirada la escuela desde su práctica pedagógica cotidiana se observa el desinterés y aburrimiento en sus estudiantes. No se sienten invitados a participar en la aventura de aprender para vivir mejor”.

La escuela tiene una imagen difusa como institución que logra resultados efectivos. Uno no se logra formar un juicio claro sobre su contribución específica para formar personas reflexivas, autónomas, con visión de futuro, capaces de iniciar y participar en acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de la población, particularmente de los sectores mas desfavorecidos y excluidos de la sociedad. Su debilidad se manifiesta también, en los bajos niveles de aprendizajes alcanzados por los estudiantes para desarrollarse en un medio social y cultural determinados y adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en la vida. (Vacaro L. 1994)

En Chile llevamos mas de una década desde el inicio de la Reforma del Gobierno de Frei, Edo, (1996) cuyos fines eran calidad y equidad. A lo largo de toda esta tesis hemos ido anunciando y comprobando que esto no sucede, hoy y en el ayer cercano (2011) las manifestaciones y tomas de colegio se debieron a la mala calidad de la educación y al lucro lo que, como sabemos, apunta a la inequidad, es así como hoy tenemos escuelas catalogadas como de resultados altos o buenos que corresponden a las escuelas particulares pagadas y de resultados medianos o bajos que corresponden a la enseñanza de las escuelas particulares subvencionadas y municipales, estas últimas concentran mayoritariamente a los alumnos de sectores socioeconómicos vulnerables y que logran muy malos resultados académicos con la excepción de algunas escuelas que logran tener una buena gestión y un liderazgo compartido y responsable.

Pero direccionándonos al texto de Vacaro (1994) la verdad es que nuestra institución escuela está lejos de dar respuesta a las necesidades del planeta tierra actual.

Nuestras escuelas no logran dar respuesta al mundo que está en permanente cambio y que necesita que los estudiantes adquieran competencias distintas de la era escolar tradicionalista que aún persiste.

Necesitamos hoy el real cambio de paradigma de esta institución de lo contrario habrán otras formas de adquirir estas competencias produciendo el funeral de la Escuela.

En el libro escrito por la investigadora Orellana, M (2009) "cultura ciudadana y sistema educativo: cuando la Escuela adoctrina" se presentan textos referidos a nuestro capítulo.

"La Escuela como estructura social se inscribe como una institución capaz de sobrevivir a cambios ideológicos y de paradigmas y cada cierto tiempo recomponerse para aparecer nuevamente como el símbolo de las grandes transformaciones que se originan al interior de los sistemas sociales".

No cabe duda que la escuela a través de la historia ha sido la institución que ha caracterizado y divulgado el conocimiento del hombre.

La autora continua "precisamente por su carácter de larga duración y por las representaciones que evoca, su historia no se sostiene sólo en leyes, decretos, documentación y relatos oficiales, también lo hace en el imaginario y las subjetividades de quienes participaron, en estos procesos y en cierta medida condicionaron y modelaron, a veces de forma bastante autoritaria a quienes se educaron en ella". Hoy todavía en Chile quedan escuelas que educan con ese paradigma añejo de lo autoritario y conservador; pero ya se ha instalado el nuevo paradigma que promueve una escuela para la formación del ciudadano en la convivencia democrática del siglo XXI. Hoy necesitamos ciudadanos pluralistas, democráticos con respeto del otro sea cual sea su condición u opción política, sexual, religiosa, etc. se debe formar a los niños y jóvenes a vivir en un país inclusivo.

Y para estos desafíos la escuela tiene la urgencia de ir con el cambio, todavía es tiempo para que siga cumpliendo su misión como la principal institución educativa del Estado.

"La escuela constituye un amplio sistema dentro del cual se pueden identificar muchos subsistemas que se entrecruzan y se comunican entre si y en relación con los cuales la escuela constituye el ambiente". "En el ambiente escolar, el subsistema que presenta características de mayor estabilidad temporal y de redundancia es la clase, seguida por el cuerpo docente (Rector + educadores) la clase escolar es un sistema de realimentación (Cerillo,S et al, 2004)

"Nacemos débiles, necesitamos ser fuertes y al nacer carecemos de todo y se nos debe proteger; nacemos torpes y nos es esencial conseguir la inteligencia. Todo esto de que carecemos al nacer, tan imprescindible en la adolescencia, se nos ha dado por medio de la educación (Jean Jacques Rousseau siglo XVIII) y la institución sistematizadora que permite que nos eduquemos es la Escuela. Según Rousseau la educación debe comenzar por el presente. La escuela no es una preparación para la vida; es la práctica de la vida.

Letwin, Oliver (cit. Estudios Públicos, 2000) señala que formar una “persona educada” es el ideal más alto al que puede aspirar un establecimiento y continua “el primer objetivo de la escuela es proporcionarles a los alumnos una base sólida que les permita a éstos entender un texto escrito, expresarse con relativa facilidad en forma escrita y oral, un manejo básico de los números. Este en verdad sería entregarles a los alumnos un tesoro de incalculable valor”.

Al observar la definición sobre la escuela que plantea Letwin estoy de acuerdo en la formación de dos grandes pilares del currículum de la enseñanza: el lenguaje y la comunicación y la educación matemática, aunque al manejo de los números que él menciona yo le agregaría el concepto del desarrollo del pensamiento lógico que involucra la resolución de problemas.

Pero formar a una persona educada, conlleva otros elementos que deben estar presentes en el currículum escolar, como son la formación en valores que indudablemente junto a lo cognitivo sumarán al concepto de educar, cuyo fin primordial es incorporar al educando a la sociedad como miembro activo de ella.

“La Escuela importa especialmente para los alumnos provenientes de un entorno familiar desaventajado. Efectivamente, la mayor ganancia, meta en términos de aprendizaje, se produce entre los alumnos de más bajo nivel socioeconómico que estudian en una escuela efectiva a cargo de un profesor efectivo. Cuando se reúne esta doble condición, la educación tiene un impacto decisivo en el aprendizaje de los alumnos especialmente de aquellos con bajo nivel de logro inicial (Bruner, J. 2003) El conjunto de factores que hoy están determinando cuando una escuela es efectiva, se verá más adelante.

En relación al texto de Bruner, este se sustenta en fuentes científicas, donde se precisa que las escuelas efectivas producen aprendizajes significativos. Al respecto mi opinión es que este tipo de Centros efectivos, se encuentran en toda la comunidad nacional, pero como los estudios lo señalan, el porcentaje es muy mínimo en los sectores de pobreza, donde está presente la escuela municipal.

Entonces aquí vienen varias interrogantes que las investigaciones recientes las han abordado:

¿Pueden los alumnos pobres aprender y estar en condiciones de aprender igual que los alumnos de los sectores sociales más ricos?

Ya hay demostración de estos estudios que; si se puede! , entonces si existen escuelas en sectores vulnerables que lo han logrado y se conocen las variables de éxito.

¿Por qué no imitar estos ejemplos?

¿Qué pasa con los que conducen la educación en las municipalidades?

¿Qué pasa con los que dirigen las escuelas?

¿Qué rol debe entonces cumplir el MINEDUC y el colegio de profesores?

¿Cuáles son las competencias que necesita un Director del siglo XXI y los docentes?

Como vemos, hay muchas preguntas de indagación que se pueden hacer respecto al rol que le compete a la Escuela.

Basta preguntarse una vez más, por qué más escuelas tienen altos logros y otras no, cuando los seres humanos pertenecemos todos a la misma especie.

Todos sabemos que el motor que mueve a la sociedad es la educación y esta tiene su base en la familia, pero especialmente en la escuela, como ente sistematizador del conocimiento.

“Mejorar las escuelas es parte de nuestra maquinaria estatal para mejorar el capital humano” (Bruner, J. 2003)

“Lo que caracteriza a la escuela actual, es que ella debe escolarizar a una masa de jóvenes que no son demandantes de saberes, que no saben construir saberes y que tampoco son estrategias en estos saberes... la exigencia social, que para mí también es una exigencia ética, es hacer que estos jóvenes sean dueños de tales saberes para que puedan comprender mejor el mundo y no solo sean títeres manipulados en este mundo (Meirieu citado por Sánchez V., Murillo E y Cañete M 2003).

Este texto refleja claramente cuál es el norte que debe guiar a la escuela, es claro que al alumno hay que entregarles herramientas para que comprenda y utilice el conocimiento. Entonces hoy debemos dejar la escuela vieja, donde el alumno estaba solo dispuesto a escuchar en forma pasiva y luego rendir exámenes donde la exigencia era la repetición del conocimiento para poder aprobar. La enseñanza enciclopedista ya es del siglo XIX incluso gran parte del siglo XX pero ya desde a lo menos tres décadas que se viene produciendo el gran cambio que va de la mano con las tecnologías de la información y vemos hoy como el mundo está interconectado. Todo esto implica que el conocimiento que antes entregaba el profesor, hoy lo tenemos a la mano, basta con poner el texto en el buscador de Internet y ya está.

Por lo tanto, el rol de la escuela ha cambiado, ya que hoy tenemos a un alumno que requiere actuar más que oír, trabajará con sus manos, inteligencia, con sus sentimientos en lugar de llenar su memoria.

El alumno de hoy necesita herramientas para desarrollar destrezas y habilidades que le permita satisfacer las ansias de curiosidad, le permita elaborar investigaciones, aprenda a comprender, analizar, sistematizar, evaluar etc.

El decreto N° 40; 1996 que aprueba los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica en Chile dice textualmente “orienta al nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumno heterogéneo y reorientar el trabajo desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los

alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo. Por último el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país”.

Como vemos este decreto que pone en marcha los Objetivos Fundamentales y los Contenidos del curriculum está claramente dando las nuevas directrices que debe tener la escuela en Chile. Explicita claramente en la formación de un alumno activo y constructor del aprendizaje a través del desarrollo de capacidades y destrezas. Agrega el sentido del trabajo colaborativo y en equipo tal como ocurre hoy en las organizaciones exitosas.

El texto presenta en sí un marco teórico para todos los docentes de Enseñanza Básica de nuestro sistema educacional, como sabemos ya ha pasado más de una década de la Reforma en Chile y podemos comprobar con las evidencias que nos entregan los resultados de las pruebas nacionales SIMCE, y PSU que los aprendizajes no han mejorado y que los dos grandes fines: equidad y calidad de la educación está estancada.

Entonces, surgen las preguntas:

¿Qué pasó con el Marco Teórico explicitado en el Decreto 40?

¿Faltó, antes de echar a andar la Reforma, preparar a los maestros?

¿Qué función o rol le cupo a las entidades de Educación superior y sus escuelas de pedagogía?

¿Los equipos de gestión, si es que lo había, o los Directivos tuvieron conciencia del gran paso que se iniciaba?

¿Se consideró a la familia preparándola para el gran cambio?

Personalmente he vivido todo el proceso de la Reforma y la verdad es que los profesores no tuvimos un aprendizaje previo para comprender el cambio que se venía.

De parte del MINEDUC y otras entidades como por ejemplo el Centro de Perfeccionamiento (CPEIP) del Estado, se promovieron acciones de formación aisladas y de acceso libre.

Generalmente un curso del CPEIP (yo hice varios) consistía en la entrega de un manual al inicio del año escolar, del cual había que rendir una prueba de “conocimiento” al término del año y esto otorgaba puntos para tener una mejoría salarial. Por esta razón muchos hicimos los cursos, pero no todos los capitalizaron en términos de un cambio a la hora de producir aprendizajes de calidad.

Pero ya no podemos seguir con la mirada del pasado, hoy y mañana es urgente que los expertos del MINEDUC den un aire nuevo a la Reforma, como sabemos está en el congreso la Ley General de Educación y la nueva ley de Educación Pública que seguramente, tendrá que producir cambios, de lo contrario nuestro país se distanciará de lograr el desarrollo tan anhelado en la sociedad.

Ya Aristóteles decía hace dos milenios que “todo hombre desea por naturaleza saber”, entonces ¿Qué rol tiene la escuela para responder al hombre? Recordemos que en la época de los griegos el docente era muy apreciado, incluso los esclavos que sabían enseñar eran los de mayor precio.

A modo de concluir estos textos, queda claro este nuevo paradigma, debe privilegiar el aprendizaje por sobre la enseñanza. Y en este rol deben estar involucrados colaborativamente todos los miembros de la comunidad escolar.

2.1.2 La comunidad Educativa

“La Escuela como familia” (López J et al 2003) plantea como componente afectivo y relacional de la comunicación educativa, a la vez que puede identificar los roles de los directores, profesores y alumnos con los roles familiares.

Es decir el concepto de familia es a mi parecer una buena metáfora para concebir a la Escuela ya que ésta, al igual que la familia, forma comunidad.

La escuela es una comunidad que se describe como una organización, donde participan variados actores internos (Directores – Directores de ciclo, inspectores, administrativos, etc.: profesores y alumnos) y actores externos (padres y apoderados, municipalidad etc.)

Al referirnos a la escuela como organización o sistema organizativo se puede definir “proceso continuo de comunicación y por la estructura (de significado y de relaciones) sobre las que este proceso se asienta, garantizando así su continuidad”.

Por su parte la organización será “el conjunto de objetos y de sujetos que participan en el proceso de la comunicación, en el marco del sistema social de la organización y sistema organizativo” (López J et al 2003). Al observar esta definición de expertos, puedo comentar que tiene los ingredientes tales como: sistema, proceso, comunicación, estructura, objeto y sujetos que la componen.

En realidad la comunidad educativa, es una entidad social que se va construyendo en la comunicación de sus miembros, así se va formando la cultura, que no es otra cosa como las maneras de relacionarse entre sí.

Por los estudios de varios expertos en el tema de la comunicación (Luhmann; Echeverría; Rodríguez; Maturana etc.) sabemos que el lenguaje es el elemento que produce comunicación y esta es la base de la construcción de todo sistema social.

En consecuencia dicen Julián et al (2003) “cuando hablamos de la comunicación como operación característica y exclusiva de un sistema social, no conjugamos el verbo comunicar en modo transitivo, esto es, no diremos que comunicamos algo a alguien... utilizaremos comunicar siempre en modo reflexivo, esto es, daremos el sentido de que un sistema social se comunica para ser más claro diremos “que los miembros de la organización participan en un proceso comunicativo que es perceptivo del sistema social que se constituye a partir de sus interacciones”.

La escuela como comunidad tiene su rol fundamental en ser el ente primordial de sistematizar el aprendizaje que debe lograr la comunidad de sus estudiantes.

“Hay aprendizajes cuando la conducta de un organismo varía durante su ontogenia de manera congruente con las variaciones del medio y lo hace siguiendo un curso contingente a sus interacciones en él” (Maturana H, 1991). Otra definición de aprendizaje del mismo autor señala “generación de una conducta adecuada al medio a partir de una experiencia previa” o “la adquisición de una habilidad nueva como resultado de la práctica”.

De estas definiciones del científico Maturana se desprenden que existe aprendizaje, cuando en el alumno se produce un cambio a partir de una experiencia nueva, que se traduce en la adquisición de nuevas habilidades para interactuar con el medio. Entonces el rol de la escuela es poner al alumno frente a experiencias de aprendizaje.

En el Documento “Marco para la Buena Enseñanza” al MINEDUC el criterio D.A titula “propicia relaciones de colaboración y respecto con los padres y apoderados y los descriptores son:

- Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.
- informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos.

En Descriptor A. 2.2 del mismo documento señala, conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos.

Explicación: el profesor conoce como el aprendizaje de los estudiantes está influenciado por la cultura local y aspectos específicos de la comunidad de donde provienen. El docente sabe cómo integrar estas experiencias, valores y recursos para su preparación de clases, conoce los aspectos más relevantes del contexto familiar de sus alumnos.

Pues bien, este Documento del MINEDUC es la base para la evaluación docente y por lo tanto, recuerda el rol del maestro para su enseñanza y como se menciona, dentro de los criterios está explicitado el tema de la enseñanza de la escuela en el contexto de comunidad; es decir la Institución escolar trabaja con el estudiante y por ende se relaciona con sus familias. Es preciso aquí afirmar que mientras el Centro funcione como comunidad, los aprendizajes de los alumnos serán de mejor calidad, esto se ha comprobado en estudios de escuelas vulnerables, que al incorporar a los padres ha sido un factor importante de logros equivalentes a los de escuelas de sectores socioeconómicos pudientes (altos).

Algunos rasgos que describen a la escuela como comunidad según López Julián et al (2003) son entre otros los siguientes:

- a) En la escuela existe cierto consenso en cuanto a metas educativas y una visión compartida de lo que significa una buena educación.
- b) Las relaciones que se establecen entre sus miembros son recíprocas y personalmente significativas, es decir las relaciones entre los individuos que forma

la comunidad están presididas por el respeto y la preocupación mutua y no se limita a los roles parciales que cada uno desempeña en el entramado organizativo, sino que se extienden al individuo en todas sus dimensiones. En este sentido la comunidad genera contextos para el crecimiento de los individuos y del grupo.

c) Los patrones relacionales en la comunidad están definidos por cualidades tales como la multiplicidad o la comprensividad.

d) Las relaciones de comunidad se componen de elementos objetivos o intersubjetivos, que se materializan en la implicación de los distintos miembros en prácticas y actividades compartidas.

Toda comunidad se define por la cualidad de compartir algo, tener algo en común y en este sentido las comunidades fomentan las posibilidades de participación, interacción e interdependencia de sus miembros. La toma de decisiones participativa, aparecen también como rasgos deseables y/o constitutivos de las comunidades.

e) La experiencia de “estar en comunidad” se compone de varios elementos que se llaman sentido de comunidad y que se traduce en la experiencia subjetiva de sus integrantes de pertinencia a la comunidad de confianza y responsabilidad mutua, de satisfacción de todas las necesidades (personales, educativas, organizativas etc.)

Como vemos estas características permiten una completa definición de los significados de ser comunidad y como ya lo he mencionado, la escuela de hoy se debe reconocer como una comunidad de aprendizaje ya que en ella interactúan con el mismo fin profesores y alumnos; alumnos y alumnos; profesores y padres etc.

La escuela en si no es autónoma de la comunidad sino que es parte de ella, ya que forma comunidad. Es decir, aquí hay que observar dos aspectos, uno donde la escuela es una comunidad formada por todos los actores ya mencionados y por otra parte la escuela como comunidad se inserta en una comunidad más grande que es su entorno inmediato y aquí esta entonces integrada al desarrollo continuo de esta; en un contexto social.

2.1.3 La identidad Profesional

La identidad del ser profesor es vista por variadas fuentes.

Shulman citado en Estudios Públicos (2001) señala que la “enseñanza merece alcanzar un rango profesional” se basa en una premisa básica: que es posible elevar y sistematizar con mayor claridad los estándares en función de los cuales deben jugarse la educación y el desempeño de los profesores, dice que existe una “base de conocimiento para la enseñanza, es decir, un conjunto codificado de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, sostiene que esto debería moldear la preparación de los maestros.

Al observar lo explicitado por Shulman, me parece muy importante cuando se refiere a que la enseñanza alcance un rango profesional. Es indudable que hoy en plena segunda década del siglo XXI ser profesor debiera ser una de las profesiones de mayor rango en la escala social y quienes debieran estudiar para maestro, debieran ser los mejores egresados en la educación secundaria, así lo han comprendido los países que van a la vanguardia del desarrollo como Finlandia, Corea del Sur, Japón, por nombrar algunos.

Todos sabemos que el motor del desarrollo es la educación y por lo tanto, se debe contar con las mentes más brillantes para estudiar la profesión de ser profesor.

Pero si lo enfocamos en nuestro Chile, esto no ocurre ya que las escuelas de pedagogía reciben los más bajos puntajes con algunas excepciones particulares motivadas por las genuinas vocaciones.

Este bajo interés pasa por varios factores entre los que se pueden mencionar:

- la baja importancia que le ha dado la sociedad desde cuando esta profesión fue menoscabada desde la época de la Dictadura militar.
- la baja remuneración que tienen los maestros que en promedio apenas logran los US500 dólares o E 400 (Euros).
- El término de las Escuelas Normales que formaban profesores especialmente a postulantes por vocación.
- Las familias que se han constituido en una comunidad, que en vez de ser una parte del triángulo educativo como un aliado, hoy es un cuestionador de la labor de los docentes
- La mala formación que tienen hoy los futuros docentes, donde en nuestro país no existe una malla curricular homogénea. Algunos ni siquiera tienen asignaturas que hoy tienen alta relevancia como la inclusión y la diversidad
- Al respecto nuestro país por la estabilidad económica que presenta en América Latina tiene un flujo importante de inmigración de países como: Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador, Brasil, Colombia e incluso cubanos, pero no existe una política, ni menos programas educativos para incorporar adecuadamente a los hijos de estos inmigrantes que suman miles (desde el año 1998 al 2008 suman 300.000 lo que llegaron a nuestro país).

El documento “Situación y desafíos de la Educación Pública (2004) señala al respecto de la profesión docente. en la propuesta N°12 dice “Establecer una carrera administrativa dentro del sector de la Educación como garantía de

aseguramiento de la calidad de la gestión” y desarrolla: “la carrera debe cementarse en un programa nacional estandarizado y debidamente graduado”. La formación profesional del personal encargado de la gestión educacional, con competencias y estándares pre - especificados permitirá asegurar valor a esta función y facilitará la evaluación de desempeños y la rendición de cuentas”

En la propuesta N°10 señala “Las instituciones formadoras de profesores habrán de entrar en un proceso de armonización curricular y acreditación de programas como medios para asegurar calidad en la preparación de los docentes, insistiendo en dotar las competencias que les permitirán comprender el sentido de su misión y dominar las técnicas requeridas para su realización.

En la propuesta N°11 plantea “promover la formación continua de los docentes en base a una política clara, consistente y realista sobre los diferentes niveles del sistema educacional”.

Este documento fue argumentado por el Rector de la Universidad de Chile (2004) y al tenor de lo explicitado, hoy han pasado ocho años y los planteamientos de alguna manera, han sido foco de la discusión puesta en la sociedad por el movimiento pingüino de los estudiantes secundarios, que terminó con las propuestas del Consejo Asesor de la Presidenta al final de ese año y que de alguna manera han servido de base para la L.G.E “Ley General de Educación” que hace poco fue aprobada en la Cámara Baja, faltando la del Senado, como también la discusión de la nueva Ley de Educación Pública.

Como educador, que ya estoy en el epílogo de mi profesión, 40 años y con la mirada histórica de la docencia, creo que la educación en relación a los aprendizajes de calidad pasan primordialmente por la labor del profesor, profesión que debe fortalecerse, profesionalizarse, elevarse su status en la sociedad, es decir, ponerse en la conciencia de todos, que es el único medio que existe para mejorar los estadios de calidad de vida.

Lo anterior implicará un nuevo enfoque del ser profesor donde el ingreso a las pedagogías tenga alto nivel de exigencias de puntajes.

- Todo lo anterior avalado por un buen nivel de sueldo, acorde con todas las profesiones que estudian cinco o más años.
- Exámenes de Habilitación, que recién este año se iniciaron como plan piloto, así se podrá saber del nivel de preparación de los futuros profesores
- Formación continuá, esta debe ser una política permanente ya como sabemos el conocimiento está a una velocidad de una carrera y los docentes no pueden estar recién caminando.
- Aprovechar a los maestros que están al término de su carrera, para ser Mentores de los docentes que recién se incorporan y entregarles su experiencia y conducirlos hacia una pedagogía que logre aprendizajes de calidad.
- Incorporar una carrera docente con incentivos anuales.
- Crear un sistema de supervisión de clases en el contexto de un acompañamiento, que debe ir en la línea de mejorar las prácticas docentes.
- Incorporar como era antaño a los padres, en el proceso educativo, ya que ellos deben ser los grandes aliados. En fin la Identidad del docente debe incorporar lo explicitado y sumarle el interés permanente por la indagación del acontecer que muestran los desafíos del conocimiento.

Resumiendo un profesor del siglo XXI debe tener un alto grado de formación universitaria, ser seleccionado entre los mejores alumnos de secundaria, verificar su vocación y por sobre todo ser un investigador permanente para poder seguir al mundo globalizado de este nuestro milenio, incorporando las nuevas herramientas virtuales.

2.2. Gestión Escolar

Hoy en día, cada vez cobra más fuerza el o los enfoques que buscan evaluar la calidad de los procesos y resultados educativos de una forma integradora.

La gestión escolar alude en este sentido al conjunto de procesos organizacionales que se constituyen en las condiciones adecuadas, necesarias para favorecer los logros de los aprendizajes. Entonces el enfoque va desde lo formal (planes, programas) en la esfera administrativa hacia un enfoque que destaca un conjunto de factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que está en la línea directa con la obtención de resultados de calidad tanto en mediciones internas como externas.

El Ministerio de Educación plantea que el proceso de mejoramiento de la gestión escolar requiere responsabilizar a los distintos actores, especialmente a los equipos directivos de los colegios. De esta manera, la organización escolar, con sus estructuras y relaciones, se constituye en la instancia donde se genera el cambio, la innovación y la construcción del conocimiento institucional acerca del desarrollo y resultado de las propias prácticas de aprendizaje.

Es así como el Estado, en su política educativa, incentiva la autonomía de la institución escolar para que se oriente a la toma de decisiones y así solucionar sus problemas educativos y que avance hacia la responsabilidad compartida de los resultados y logros de los aprendizajes de los alumnos, institucionalizando prácticas de gestión que apunten a la mejora continua (Carmen Guajardo, M 2006).

2.2.1 Concepto sobre Calidad de la Educación. Una mirada de diversos investigadores.

Calidad es la esencia de una entidad, las características o propiedades que la hacen particular y que le dan categoría o jerarquía.

En Educación la calidad es poder conseguir objetivos y metas valiosas a través de procesos apropiados en forma eficiente. La gran preocupación es ¿qué es lo que se pretende hacer?, ¿qué es lo que desea lograr?, ¿cuáles son las metas valiosas? y ¿cuáles son los estándares y modelos? (Chadwick y Thorne, 1994).

Esta definición en síntesis centra la calidad de la educación en: metas, procesos eficientes, estándares y modelos. Hoy estamos en una nueva sociedad

denominada sociedad de la información o del conocimiento, incluso algunos la llaman sociedad red por la globalidad de las conexiones.

Según los Doctores Chadwick y Thorne (1994) es posible distinguir dos tipos de logros de la calidad educativa: internos y externos.

Los logros internos del sistema educativo se refieren a la calidad en términos del cumplimiento de los objetivos planteados en el sistema, y su eficacia en alcanzar las metas y objetivos establecidos. Estos son expresados a través del currículum y en los planes y programas oficiales de estudio.

La calidad externa es expresada en términos de resultados posteriores que pueden ser observados desde punto de vista del individuo y de la sociedad.

Una educación de calidad es una educación que socializa mejor, pero los objetivos a los que quiere llegar son exteriores a la educación. Lo que la educación hace es poner los medios para llegar a un determinado punto, pero el punto depende de cómo la sociedad quiere que socialice al joven (Juan Delval, 1997).

La calidad de la educación distingue dos miradas. La primera es una abstracción ya que se puede hablar del contenido de la educación o de los resultados que produce la educación, como una medida de calidad, como también ciertos conocimientos, actitudes y socialización que produce la escuela.

La segunda mirada se refiere a la idea del conocimiento y socialización, la que se interpreta desde la teoría como un conflicto entre grupos, considerando unos que quieren democratizar la escuela, dar más acceso, y otros grupos que quieran reproducir las necesidades del capital o acumulación de capital (Martín Carnoy, 1997).

Según Álvarez Tostado (1997), la calidad de la educación está relacionada directamente con la capacidad de desarrollar actitudes innovadoras para poder adaptarse al cambio.

El investigador educacional chileno Ernesto Schielfelbein (citado en Álvarez Tostado, 1997), explicita definiendo que la calidad de la educación tiene que estar en relación con la capacidad de atender las necesidades del que aprende, y a partir de esa atención de la capacidad del que aprende, desarrollar al máximo su capacidad de examinar sus intereses; examinar sus problemas; analizar la información que le permite enfrentar dichos problemas y buscar las soluciones más adecuadas. A partir de esa definición, es posible buscar modalidades operacionales para ir midiendo algunos aspectos.

Para Schielfelbein (2006) el problema de la calidad de la instrucción tiene que ver más con el método de enseñanza que con quien lo ofrece (si la escuela es municipalizada o no).

Al analizar los aprendizajes, este investigador revela que el 80% de los profesores de la enseñanza media (secundaria) dicta sus clases, es decir, habla, los alumnos toman nota sentados inmóviles para que el profesor no tenga que forzar la voz, luego tratan de memorizar la respuesta (única) adecuada y replicarla en el próximo examen, para obtener la nota necesaria y ser aprobado. Esta es la instrucción frontal que permite lograr objetivos muy básicos (memorización y aplicación de definiciones), pero no habilidades intelectuales de nivel superior.

También agrega otro antecedente: que el 40% de los jóvenes de cada generación nunca aprende a leer, este es un gran problema porque la capacidad de leer es un prerequisite para la adquisición de nueva información y para la formulación de nuevas ideas. El ve que el problema de la calidad de la enseñanza depende de la formación inicial de los profesores y comenta que los pedagogos siguen preparando profesores adecuados para cincuenta años atrás.

Luego plantea que para interpretar la calidad educativa hay que observar cuatro categorías:

- 1.- Calidad en la ampliación de cobertura: esta se produjo en los años 60 con un esfuerzo importante por la cobertura de la educación primaria (edificios, formación rápida de profesores, etc.)
- 2.- Calidad y eficiencia del sistema: las decisiones de política de calidad están referidas a resultados y logros del proceso educativo. Los resultados constituyen un instrumento de medición de la calidad y este permite calificar a la escuela en función a sus logros lo que significa incentivos a profesores y escuelas.
- 3.- Calidad y gestión pedagógica: la calidad de la educación es investigar en la práctica educativa misma, desarrollar una continua formación de docentes, integrar a los alumnos y padres a la dinámica pedagógica y abrir la escuela hacia la comunidad.
- 4.- Calidad y gestión administrativa: esta política está referida a que la calidad se asocie con una participación activa y directa de todos los usuarios y actores educacionales. La familia tiene una opinión importante lo que permite mejores logros de los alumnos ofreciéndoles un currículum significativo.

2.2.2 Calidad de la Gestión Escolar

La Reforma educacional chilena iniciada en 1996 se propuso varios objetivos y entre los principales están: la equidad y la calidad.

Para lograrlo, los procesos derivados de la gestión escolar son fundamentales a la hora de la evaluación de los establecimientos educacionales.

Ahora bien, como estos objetivos han estado lejanos por lograrse, el Ministerio de Educación, en el año 2004 generó un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), el cual consiste en un conjunto de etapas y recursos de soporte orientados a generar las condiciones para el mejoramiento de los procesos educativos.

Este Sistema identifica varias dimensiones para mejorar la gestión; estas son: Auto-evaluación; Panel de evaluaciones externas; Plan de mejoramiento y Cuenta pública.

Este modelo explicita las diversas etapas implicadas en la instalación, implementación y desarrollo de sistemas de gestión de calidad. Las cinco áreas del Modelo están asociadas dinámicamente a las etapas de la secuencia del mejoramiento continuo -Diagnóstico, Planificación, Implementación y Evaluación- lo cual refuerza el carácter procesal del mismo.

Se basa en las siguientes premisas básicas:

A.- Orientación hacia los Alumnos, sus Familias y la Comunidad

Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

B.- Liderazgo Directivo

Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la agregación de valor en el desempeño organizacional. También, incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados del establecimiento.

C.- Gestión de las Competencias Profesionales Docentes

Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.

D.- Planificación

Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.

E.- Gestión de Procesos

Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero:

- **Dimensión curricular–pedagógica:** se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes.
- **Dimensión administrativa:** se refiere a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como los reglamentos internos, registros, normas, definición de roles y funciones, recursos didácticos, infraestructura, etc.
- **Dimensión financiera:** incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales.

F.- Gestión de Resultados

Incluye el análisis de logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento.

2.2.3 Gestión Educativa Estratégica

La gestión educativa estratégica

Los desafíos del presente que construyen futuro

Actualmente se asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica. Solo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales.

La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente lanzado hacia el futuro, aunque muchas veces parezca sólo un deseo: la gestión educativa estratégica.

A continuación, se presenta un esquema que compara ambas situaciones planteadas.

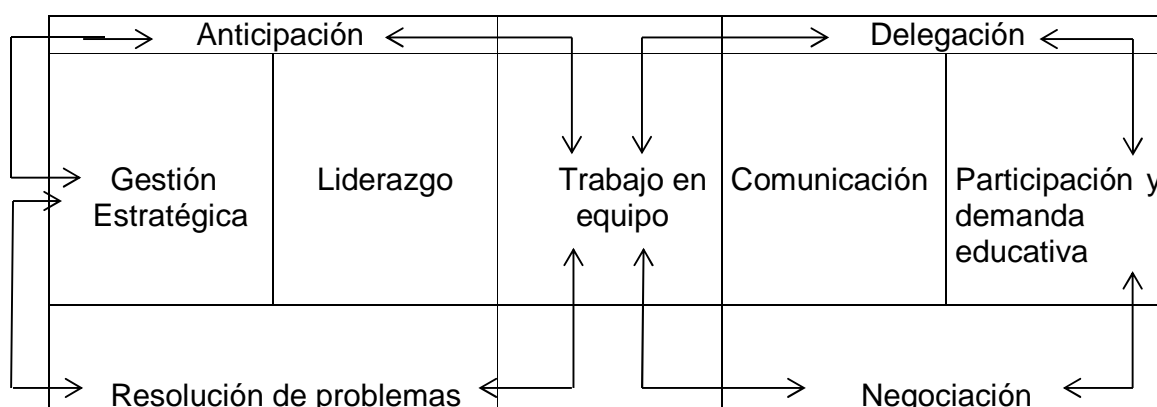
Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la Gestión Educativa

Administración Escolar	Gestión Educativa Estratégica
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico.
Énfasis en las rutinas.	Habilidades para tratar con lo complejo.
Trabajos aislados y fragmentados.	Trabajo en equipo.
Estructuras cerradas a la innovación.	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora.	Asesoramiento y orientación profesionalizantes.
Estructuras desacopladas.	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
Observaciones simplificadas y esquemáticas.	Intervenciones sistémicas y estratégicas.

¿Qué es la gestión educativa estratégica?

¿Cómo puede ser definida la gestión educativa? Para comprender las múltiples acepciones del término gestión, se han propuesto los siguientes términos: pilotaje de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, construcción de redes. ¿Qué tienen en común todos estos aspectos y en que contribuyen a delimitar el concepto de gestión educativa?

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.



Desafíos de la educación

Para mayor claridad, también se señala que la gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación. La gestión educativa sólo puede ser entendida como nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aún, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.

Gestión tiene que ver con gobernabilidad y ésta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación: sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión.

También tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Supone, además, abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar.

Gestión, asimismo, se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.

Finalmente, el concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema.

La gestión educativa supone la interdependencia de:

- a) Una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales.
- b) Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno.
- c) Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas.
- d) Principios útiles para la acción.
- e) Múltiples actores, en múltiples espacios de acción.
- f) Temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas.

2.2.3.1 Atributos de Identidad de la gestión educativa estratégica

Centralidad de lo pedagógico

Ante las formas rutinarias, formales y, por lo tanto, rígidas con que han sido tratadas las situaciones educativas, se están proponiendo diferentes alternativas de trabajo en gestión que comparten un mismo supuesto fuerte: la comprensión de que las escuelas son la unidad de organización clave de los sistemas educativos.

La diferencia entre administración y gestión es una diferencia relacionada con la comprensión y con el tratamiento de las unidades y las problemáticas educativas. Los modelos de administración escolar resultan, a todas luces, insuficientes para trabajar sobre estos problemas en el contexto de sociedades cada vez más complejas, diferenciadas y exigentes de calidad y pertinencia educativa. Resulta insoslayable contraer el compromiso o afrontar el desafío de promover que lo medular de las organizaciones educativas sea generar aprendizajes, de manera de alinear a cada institución educativa y a todo el sistema en el logro de la formación demandada.

La reconfiguración de las organizaciones sólo puede encararse a condición de que se promuevan la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y en equipos, que posibiliten la experiencia individual y colectiva aplicando su capacidad de innovación.

Para alentar el desarrollo de estas organizaciones serán necesarios talentos y competencias de gestores con capacidad para generar proyectos compartidos, redes de alianzas entre los diferentes eslabones de la descentralización, con capacidad para liderar actores y organizaciones que fortalezcan sus contradicciones, la calidad, la integración, la diversidad. Gestores estratégicos con espíritu de prospectiva, de reconocer demandas sociales, de generar participación y acuerdos, con potencia para ordenar e interpretar los casos de datos e informaciones, utilizando analogías, modelos o metáforas. Pero descubrir nuevas oportunidades o nuevas soluciones a los problemas requiere comprender los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se interconectan, dependen recíprocamente y se recrean en función de los condicionamientos de las otras. La comprensión de causas y consecuencias, la imaginación de diferentes cursos alternativos de acción son posibles en la medida en que se pueden reconstruir sistemáticamente los procesos. Ello requerirá a su vez significativos espacios de formación y autoformación que desplieguen esas competencias.

Trabajo en equipo

La presencia de los modelos de organización del trabajo basados en los supuestos de administración y control comienzan a ser cuestionados, fundamentalmente por la implicación de la división del trabajo que proponen y la separación alienante entre diseñadores y ejecutores. Valores como la obediencia y

el acatamiento están dando paso a otros: la creatividad, la participación activa, el aporte reflexivo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de continuar aprendiendo, la escuela entendida como comunidad de aprendizaje, entre otros.

La colaboración se convierte, pues, en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover, y al profesorado, de herramientas con las que encontrar motivación hacia su trabajo. Un trabajo en colaboración en las instituciones educativas tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

Es preciso considerar un cambio de los valores característicos de la cultura escolar: frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional, la comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación y la colaboración. Ante esta situación, el desarrollo del profesionalismo se asume con el propósito de reconstruir la escuela como organización, crear o fomentar nuevos valores, creencias y encuadres, esto es: una cultura propia, genuina, acerca de lo que hace, el sentido y significados de sus estructuras y procesos. Trabajo en equipos y redes de trabajo en equipo, que construyan competencia profesional y educación para todos.

Apertura al aprendizaje y a la innovación

Más que contar con patrones únicos de soluciones, se ha vuelto imprescindible disponer de estrategias sistemáticas para desplegar soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática. Las estructuras de conservación creadas por el modelo de la administración escolar eran excelentes para mantener funcionando lo dado. La gestión educativa tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente problemas; generar nuevas aproximaciones y experimentaciones; aprender a partir de la propia experiencia y cuestionarla; recuperar experiencias de otros; originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas. Este es desafío de gestores: abrir las organizaciones al aprendizaje. Por último es necesario insistir que esto no es suficiente: se requiere en una segunda instancia generar los espacios para el acompañamiento de los cambios y aprendizajes, para que estos se concreten y se trasladen a las formas de trabajar.

Ante la complejidad y diferenciación de entornos que emergen, corresponderá originar toda una diversidad de estrategias de gestión educativa que promuevan

diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza. Se requerirán espacios para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones.

Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro

La claridad de metas, la orientación hacia los fines, la visión de futuro supera las pocas informaciones de la lógica administrativista. Por otra parte, se trata de enfrentar el futuro y sus problemáticas clarificando objetivos, generando consensos, identificando metas y generando así coherencia y espíritu de emprendimiento y creatividad. La recuperación del sentido de toda la comunidad educativa de generar aprendizajes es prioritaria en tiempos de cambios vertiginosos permanentes, y es tarea de gestores.

La gestión, más que controlar a los sujetos, reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los actores del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso. Para la conducción de las organizaciones actuales, extremadamente complejas, será preciso que el gestor tenga la capacidad de generar una visión que comunique el proyecto, que despliegue sentido, pertinencia y el impulso para enfrentarse permanentemente a las metas trazadas. Y que dé lugar al desarrollo de ambientes de trabajo basados en la confianza que estimulen una “coevolución creadora” entre los sujetos, y de ellos con el entorno.

Una intervención sistemática y estratégica

Los modelos de gestión educativa están más vinculados con la capacidad de impulsar procesos de cambio cultural y educativo que se desplieguen en un futuro inmediato, en el corto y en el largo plazo, para remover las prácticas y las visiones de la organización escolar de la cultura burocrática que estaban limitadas a esquemas de programación, reglamentación y estandarización para reducir la incertidumbre.

Pilotear estas diferentes temporalidades les exige a los gestores educativos desarrollar o ampliar su capacidad de monitoreo, de perspectiva y prospectiva, de extender su capacidad estratégica, así como puntualizar las acciones de liderazgo. Dicho de otra manera, la gestión educativa compromete a los gestores a ampliar sus competencias profesionales para originar proyectos de intervención para alcanzar una mayor calidad educativa en su jurisdicción.

Una intervención sistemática y estratégica supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean, supone hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención.

Implica también el desarrollo de proyectos que estimulen innovaciones educativas; para ello se tendrá que atender a varias sustancias:

- a) el tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerarquizada de los problemas a encarar;
- b) la toma de decisiones estudiadas y el posicionamiento del gestor en el ámbito de su espacio de intervención;
- c) la identificación y diseño de vías alternativas;
- d) la implementación del proyecto; y
- e) mantener una permanente cultura de evaluación y de prospectiva para orientar continuamente al proyecto.

Finalmente, la planificación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades. En este sentido se dice que es un cálculo que a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos, con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación sin olvidar su evaluación. La intervención será sistemática si contempla a la totalidad de la organización, sus interrelaciones, sus objetivos y fines, así como la vinculación con los contextos.

2.2.3.2 ¿Qué no es gestión educativa estratégica?

- a) La gestión educativa comprende los problemas de administración de las organizaciones, pero no se restringe a ellos. Por gobernabilidad no debe entenderse “administrar lo existente” o “mantener su funcionamiento”; por el contrario, la gestión educativa requiere que el gestor o los equipos de gestión construyan una visión sobre qué es lo que desean obtener como resultado. Las ideas-fuerza de la gestión están señalando que, en contextos inciertos y bajo condiciones cambiantes, es preciso re-crear, re-tratar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y culturas de las organizaciones.
- b) Si bien la gestión educativa está fundada en el cálculo estratégico, postula la múltiple participación sustantiva de los actores en la elaboración de metas, roles y estrategias. Se reconoce que la toma de decisiones es un proceso complejo y de múltiples dimensiones que debido a su misma complejidad no puede ser restringido a un único ámbito ni a un único tiempo ni ser generada por un único actor. No se puede entender sin considerar a los distintos actores educativos que a través de sus prácticas ponen en

funcionamiento procesos de toma de decisiones a sabiendas de que lo están haciendo.

- c) Si la gestión es un proceso de toma de decisiones, esto no significa que deje de lado los procesos concretos de implementación. Por el contrario, el reconocer los niveles de complejidad de la organización escolar supone también identificar la diversidad de prácticas, entornos, actores y premisas que hacen eficaz o ineficaz una decisión. Más aun, supone anexar a las prácticas de los diferentes actores el análisis y la recreación de las alternativas. No se avanza hacia una gestión educativa si las prácticas no se basan en las decisiones con niveles de asociación, negociación o consenso. De ahí que se requiera la inclusión de los implicados en la toma de decisiones. La implementación constituye una etapa tan crucial como las de diagnóstico o diseño de proyectos y de acciones.
- d) Jerarquizar la implementación no tiene por consecuencia la extensión de los controles fiscalizadores. Por el contrario, al jerarquizarla se afirma que ésta sólo puede pensarse y practicarse a través del reconocimiento de la necesidad de que sean diferenciadas, según entornos particulares. La gestión se extiende a la implementación de los programas y proyectos a través de nuevas formas de integración que generen profesionalidad: la investigación, el asesoramiento, la consultoría, y la co-evaluación, las tutorías de orientación y monitoreo. La gestión incluye las prácticas de comunicación horizontal, de cooperación y de construcción de redes sociales para el fortalecimiento institucional.
- e) La gestión educativa no es un conjunto único de nuevas recetas infalibles, solución mágica para todos los problemas y para todos los espacios. Si cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular, la gestión educativa no puede basarse en uniformidades. La magnitud, intensidad y configuración de los problemas es específica en cada entorno en particular, de cada centro educativo. No se pueden copiar proyectos ni aplicarse mecánicamente en un lugar aquellas innovaciones que resultaron exitosas en otro. La jerarquía de los procesos se traduce en la relevancia de su creación, diseño y evaluación.
- f) Si la gestión pone énfasis en el desarrollo de una visión de futuro al nivel de cada organización escolar, involucrada en un horizonte compartido, es porque antes ha puesto énfasis en la anticipación de resultados. La formulación de alternativas de intervención requiere un conocimiento en profundidad de las competencias profesionales y personales específicas efectivamente disponibles en cada centro educativo. La implementación, monitoreo y sostén de los proyectos requieren también de un anclaje en la perspectiva interna de esos centros. La evaluación, el balance y, en definitiva, el aprendizaje escolar requieren fundamentalmente procesos internos que incorporen las experiencias como nuevos elementos permanentes de comunicación y decisión dentro del sistema organizacional.

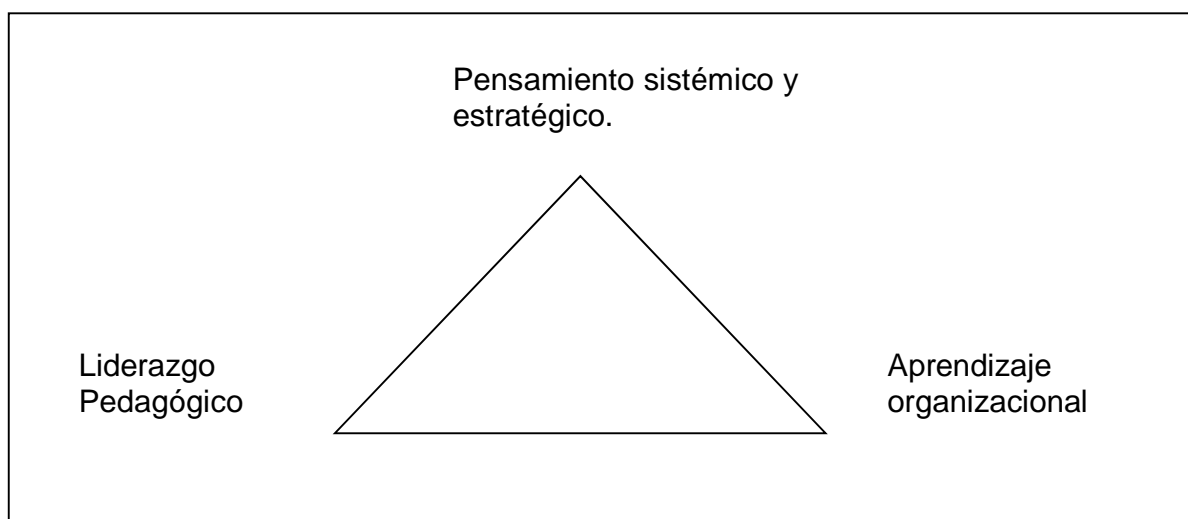
Ahora, todo esto, no adquiere sentido hasta que se conecte como metas intermedias dentro de objetivos estratégicos de mediano y largo plazo en el mejoramiento de la calidad y la equidad.

- g) Por último, la gestión en cada nivel del sistema educativo no es independiente de los objetivos y estrategias delimitados por los niveles superiores o inferiores. Por el contrario, la gestión acentúa la idea de interdependencia, se enmarca en el campo de los objetivos estratégicos y terminales de la política educativa nacional. Sin embargo, trasciende la mera aplicación de aquellos, para ingresar en el campo de las retraduccioness y especificaciones de objetivos de política estratégicos para una región, localidad o institución educativa.

2.2.3.3 Componentes de la gestión educativa estratégica

De una manera simple puede afirmarse que todas las actividades de la gestión educativa pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. Para completar la definición de gestión que se está elaborando, pueden identificarse tres componentes esenciales y analíticamente distinguibles pero que operan interrelacionados y reciprocamente potenciados. Porque la gestión educativa implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias. Y, en todos los casos, supone otros tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional.

Cuadro N°1



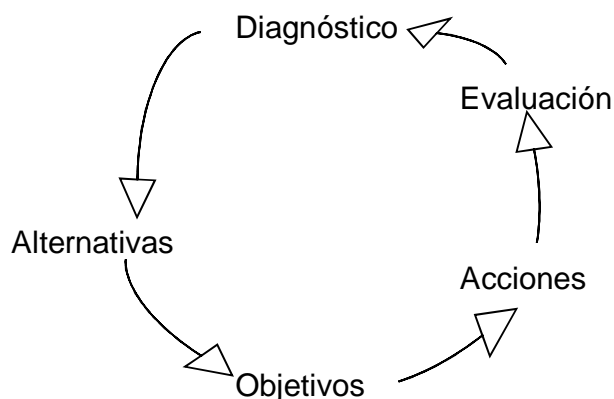
Pensamiento sistémico y estratégico

El pensamiento estratégico comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar, lo fundamental es comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. En la expresión de Peter Senge (1995:49): “el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder”.

A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, la gestión educativa construye las acciones y comunicaciones necesarias para conectar una visión de futuro consensuada y compartida, y unos objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y de calidad.

Las preguntas claves del pensamiento estratégico son: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?; ¿hacia dónde vamos? El siguiente diagrama proporciona una primera aproximación a la circularidad del pensamiento estratégico.

Cuadro N°2



Los problemas a encarar en el desafío de mejorar la calidad educativa exigen una fuerte articulación, entre cinco etapas de los procesos de cambio: el diagnóstico, las alternativas identificables, los objetivos, las acciones o proyectos a desarrollar, y la evaluación. Cada una de esas etapas es en sí misma compleja, ya que supone la intervención de múltiples variables y actores y requiere amplias competencias profesionales e interpersonales.

Sin embargo, sin esta articulación, lo proyectado carece de contenido estratégico; el diagnóstico se transforma en un ejercicio puramente externo; los objetivos se tornan inoperantes como visión de futuro y como motivos de asociación; la implementación se torna imprescindible porque no hay parámetros de prioridad ni de coordinación; las acciones pierden su pertinencia e intencionalidad, se confunden las nuevas actividades con las rutinas preexistentes; finalmente, la evaluación pasa a burocratizarse y no acumula en un proceso de aprendizaje organizacional.

Liderazgo pedagógico

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. Tal como lo han venido avalando diversos estudios en las últimas décadas, la construcción de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos. No hay transformación sobre la base de autoridades formales, impersonales, reproductoras de conductas burocráticas.

Por liderazgo se entiende aquí un conjunto de prácticas, intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. Las prácticas de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes. Un gestor tiene presente que: cada proyecto es pequeño, cada meta de cambio es menor, se hace paso a paso, es una mejora pequeña pero al servicio de una obra de transformación de más amplio margen. El desafío de la gestión es mostrar la diferencia de calidad de cada cambio y, de esta forma, inspirar y motivar a los demás para que conciben el camino de la transformación como posible, además de deseable.

La esencia de las nuevas formas de organización es la constitución de un equipo. Para ello, las operaciones de la organización deben aproximarse a una idea de ciclo de aprendizaje. Es decir, procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y auto observación.

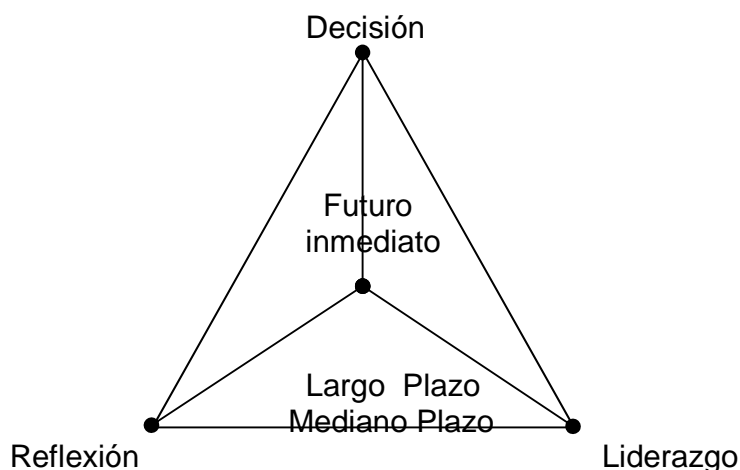
Habrà aprendizaje organizacional en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción; es decir, que se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar prácticas y resultados. El aprendizaje organizacional supone el resultado de un pensamiento estratégico que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales.

El aprendizaje organizacional supone procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa, de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiende a evaluar el mejoramiento concretado y los nuevos desafíos y finalmente, acumular un conocimiento que genere innovaciones e incremente permanentemente el valor agregado a los procesos de educación. Cuando las personas comienzan a mirar “para ver de nuevo” y experimentar el mundo de una forma más compleja y potente, comienzan a radicarse a nivel de la cultura de trabajo nuevas ideas que darán lugar a las innovaciones buscadas. En la medida en que esto suceda, se puede hablar de un ciclo de aprendizaje profundo.

Sin este nivel de desarrollo, es decir, sin la constitución de bases para el desarrollo de organizaciones inteligentes, los cambios introducidos quedarán localizados en la superficie, en las conductas externas, en los términos nuevos, pero de cosas viejas; no habrá cambio a nivel de las creencias y de los hábitos.

El aprendizaje –sobre las organizaciones educativas y su acumulación- es esencial para la planificación estratégica y esta a su vez la semilla de la transformación educativa, lo cual implica que es imposible eludir o rehuir del aprendizaje. La gestión educativa es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizajes profundos en las organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios permanentes.

Cuadro N°3



2.2.3.4 Claves de gestión educativa estratégica

En la actualidad, se espera que las prácticas de los gestores educativos, como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: Analizar–Sintetizar; Anticipar–Proyectar; Concertar–Asociar; Decidir–Desarrollar; Comunicar–Coordinar; Liderar– Animar, Evaluar–Reenfocar.

Analizar – Sintetizar. El gestor, o el equipo de gestión, pueden desarrollar una educación de calidad a condición de incentivar permanentemente las funciones de investigación, de análisis de la realidad particular y singular en que opera el sistema educativo y cada una de las instituciones. Es facilitador y realizador de procesos de conocimiento, de análisis y de síntesis orientados por una clara intencionalidad de intervención y de mejoramiento. El gestor realiza el análisis como etapa del diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción

de la realidad bajo un esquema, modelo, analogía, todos los instrumentos conceptuales que posibiliten luego diseñar alternativas de intervención. Posee herramientas para el abordaje de los procesos de cambio e innovación. Para analizar y sintetizar se requiere asimismo, conocer cuál debe ser la información para anticiparse a cambios y crisis. Análisis y síntesis para construir un proyecto de intervención, con objetivos estratégicos claros –vinculados con los objetivos nacionales- que definan una visión compartida para convocar a todos los participantes.

Anticipar – Proyectar. El gestor investiga, sistemáticamente las condiciones particulares de las realidades en que trabaja, para anticipar y predecir posibles desarrollos de acción. En este sentido, las funciones de análisis y de síntesis se combinan con el diseño de escenarios alternativos, de acontecimientos posibles, el encadenamiento de actividades para lograr los resultados esperados y para disminuir el alcance de los no deseados; supone reconocer el escenario de las resistencias y fortalezas de colaboración susceptibles de despertarse. Anticipar es posicionarse estratégicamente y diseñar un sistema de acciones y de objetivos delineados. La prospectiva es una actitud ante la toma de decisiones, ante el futuro inmediato y el futuro lejano, que se propone no sólo reaccionar a las situaciones, sino anteponerse a ellas.

Concertar – Asociar. Los procesos de negociación, las sesiones de delegación y la generación de amplias redes de trabajo posibilitarán la convergencia de los múltiples actores y su participación. Esto exigirá argumentaciones y visiones capaces de motivar la asociación en busca del mejoramiento de la calidad de la educación. Requerirá competentes gestores con capacidad de generar alianzas con su entorno, con la comunidad educativa, con las fuerzas vivas, para lograr una educación de calidad para todos los niños y los jóvenes.

Decidir – Desarrollar. El gestor toma decisiones, asume responsabilidades en organizaciones complejas, que involucran a multiplicidad de actores en expresiones temporales diversas, requiere manejar y articular decisiones de corto, mediano y largo plazo. El gestor, en posición de planificador estratégico, es un diseñador sistémico de programas, proyectos, objetivos, y de estrategias y acciones. El pensamiento estratégico y sistémico es crucial para lograr una articulación entre lo deseable, lo posible –en su máxima expresión- lo analizado, lo decidido, y lo diseñado y lo acordado. Supone conducir y articular los distintos programas, objetivos y proyectos hacia buen puerto y en el tiempo oportuno.

Comunicar – Coordinar. Las funciones de comunicación y de coordinación son a la vez fundamentales y permanentes, se vinculan con la orientación y la información relevante para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares. En temas de comunicación habrá que decidir qué comunicar, cuándo y a quién. Asimismo cuál es la información necesaria para cada actor educativo en cada momento, así como tomar decisiones sobre los espacios permanentes de comunicación. Cuando se trata de comunicación se refiere también a los espacios de reunión, a los estudios estadísticos sobre estados de un problema o situación,

a la realización de estudios de *marketing*, de encuestas de opinión, etc., comunicación en clave de emisión, pero también en clave de escucha y participación. Como comunicador, el equipo de gestión está atento a las demandas de la comunidad, las aclara, las redefine, genera respuestas y define propuestas.

Liderar – Animar. Animar posee distintas acepciones según el diccionario de la Real Academia Española: infundir vigor, incitar a la acción, motivar, dar movimiento, testimoniar energía moral, orientar. El liderazgo representa las actividades del gestor orientadas a unir permanente a los actores con la misión y los objetivos de la organización, aspectos que cotidianamente se separan y dispersan; es el aspecto deliberado y reiterado del equipo de gestión educativa que une, forma, educa, genera transformación por la comunicación y la convocatoria. El liderazgo y sus prácticas colaboran a establecer una dirección, a convocar y motivar a la gente a emprender mejoras y transformaciones.

Finalmente, el gestor desarrolla funciones de evaluación en etapas intermedias y finales de los diferentes programas y proyectos realizados. El pensamiento estratégico no sólo busca crear el futuro proyectado, sino conocer y detectar los avances reales, las demoras producidas, los cambios efectivamente concretados. De esta forma está en condiciones de retroalimentar al sistema, estimulando paso a paso los procesos de innovación y de transformación de largo plazo en el sistema educativo. La evaluación y el volver a ubicar el foco en lo esencial son necesidades intrínsecas básicas de una organización abierta al aprendizaje y al mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Finalmente la gestión estratégica de la educación requiere:

- un enfoque claro e interrelacionado,
- alta capacidad de concentración,
- conciencia de que los tiempos de gestión suponen periodos largos de gestación,
- exploración permanente de las oportunidades,
- disciplina para el aprendizaje profundo,
- confianza en sí mismo
- saber aprender (metaconocimiento)
- saberes y prácticas de colaboración,
- capacidad de experimentar,
- gusto por el riesgo,
- sentido de la responsabilidad,
- compromiso e iniciativa,
- profesionalidad,
- voluntad de servicio.

El tema de la gestión escolar, desarrollado precedentemente, tiene sentido en un análisis estructural con la globalidad del centro educativo, vinculado con los insumos, procesos y resultados de la enseñanza, donde el actor clave es el

profesor, de acuerdo con las directrices de la política pública en educación. Sin embargo, la mirada desde los antecedentes de esta tesis, estaría incompleta si no se describen aquellos antecedentes que provee el Marco para la Buena Enseñanza, los que se desarrollan en el punto siguiente.

2.3 Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber y hacer? Y
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

Los cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza

Dominio A:

Preparación de la enseñanza:

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor o profesora del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

En tal sentido, el profesor o profesora debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo,

ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Dominio B

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas del profesor o profesora sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

Dominio C**Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explice y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

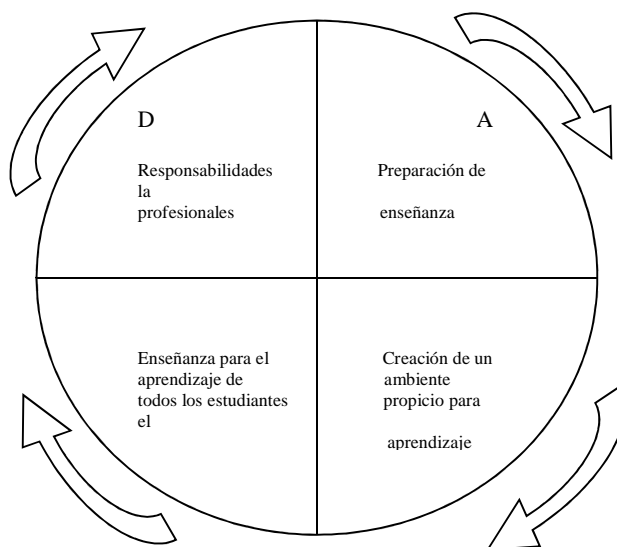
Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades destacadas en sus alumnos.

Dominio D**Responsabilidades profesionales**

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

CUADRO Nº 4: Dominios del Marco para la Buena Enseñanza



FUENTE: MINEDUC

2.4 Modelo de calidad de la educación de la Fundación Chile: Plan de Calidad de la Gestión Escolar

2.4.1 Definición, propósito y horizonte de tiempo del Plan de Calidad de la Gestión Escolar.

El Plan de Calidad de la Gestión Escolar es un instrumento que sistematiza las decisiones y acciones previstas para mejorar las áreas deficitarias y consolidar aquellas de la gestión institucional que muestran un funcionamiento adecuado. Para que sea exitoso, su elaboración debe estar a cargo de un equipo técnicamente competente y validado por los demás integrantes del establecimiento, desde el sostenedor (y/o directorio, cuando se trate de un colegio privado) hasta los estudiantes, pasando por el equipo administrativo, los padres y los apoderados.

En cuanto a los tiempos, el Plan de Calidad de la Gestión Escolar es una herramienta que proyecta las líneas y acciones estratégicas del establecimiento, en un horizonte mínimo de tres años. Posteriormente, cada uno de los años es abordado de manera operativa a través de un Plan Anual, que utiliza las mismas herramientas fundamentales del Plan de Calidad de la Gestión Escolar pero con un límite de tiempo acotado a un año.

El Plan se basa en los resultados de la revisión interna y se orienta hacia el Modelo de Gestión Escolar de Calidad.

El Plan de Calidad de la Gestión Escolar se fundamenta en la autoevaluación y el análisis de las Áreas de Gestión del Modelo de Gestión Escolar de Calidad.

Los procesos de auto evaluación permiten que la organización tome conciencia de su situación actual y asuma la necesidad de cualificar sus áreas fuertes, mejorar las deficitarias e implementar las ausentes. Esta revisión se hace a partir de las valoraciones que los usuarios y beneficiarios hacen del estado de desarrollo en las áreas más relevantes de la gestión escolar. Lo que se obtiene es un “perfil del grado de satisfacción” de la comunidad escolar; por otra parte, el análisis de los descriptores de gestión que constituyen las áreas del Modelo de Gestión de Calidad, proporciona información respecto de los componentes estructurales y de organización del establecimiento, la que brinda un “soporte objetivo” a las valoraciones de los distintos actores del establecimiento.

El tercer elemento a considerar en el diseño del Plan de Calidad, es el Modelo de Gestión que orienta el Sistema de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar, ya que el Plan de Calidad de la Gestión Escolar se formula precisamente para asegurar la instalación e implementación de sistemas de calidad y de tener mayores posibilidades de obtener la certificación.

2.4.2 - Premisas básicas del Modelo de Gestión Escolar de Calidad

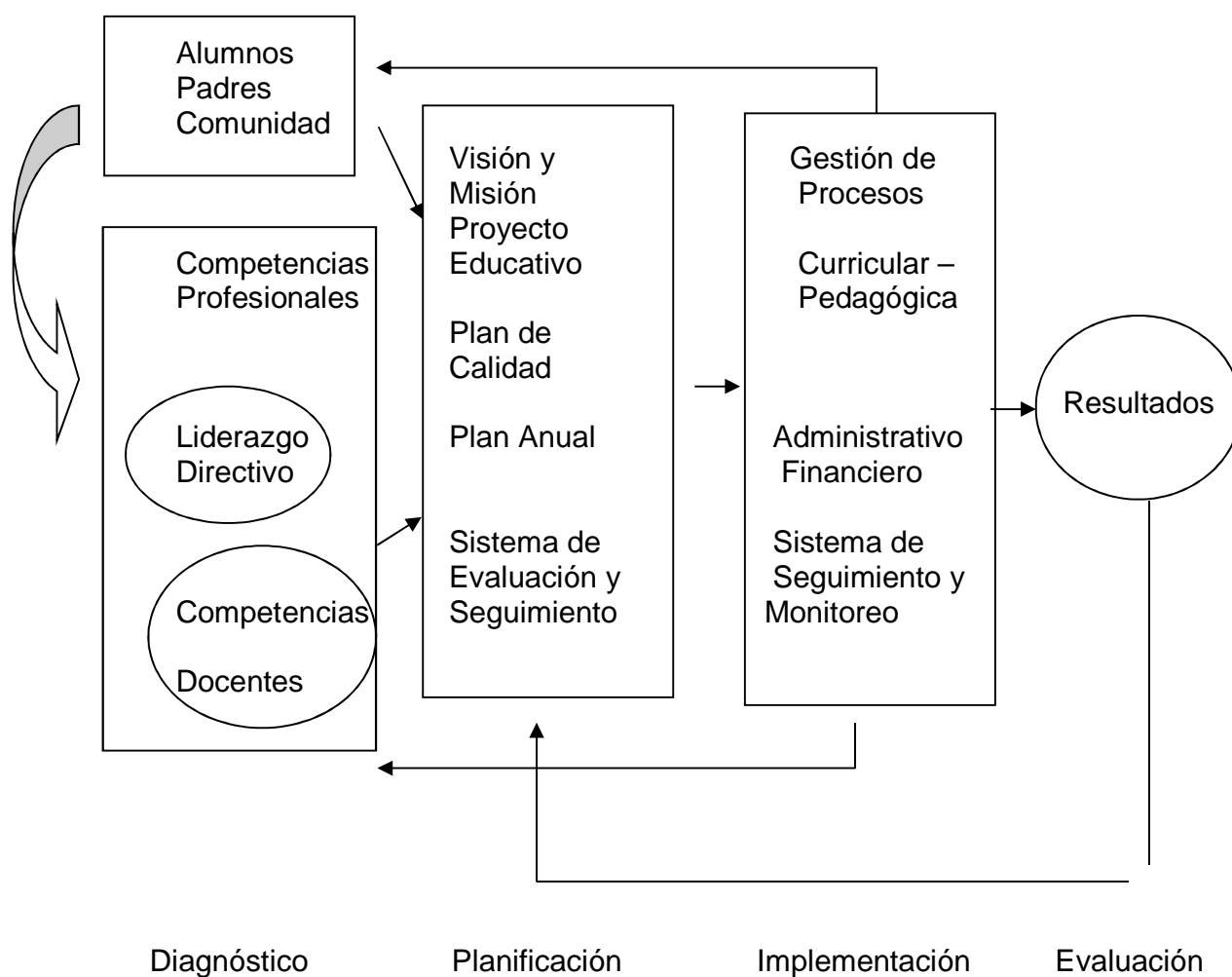
El Modelo de Gestión Escolar de Calidad sistematiza los componentes claves que una institución escolar debe considerar en sus procesos para obtener resultados de calidad, en el se enfatiza la preocupación por los usuarios, el mejoramiento continuo y los resultados. Según la literatura especializada, se basa en las siguientes premisas:

- a) La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de las necesidades y expectativas de los usuarios y beneficiarios de la organización escolar.
- b) La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- c) Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- d) Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- e) Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar y se asume la responsabilidad pública por ellos.

2.4.3 Áreas del Modelo de Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile.

A partir del Modelo procesal es posible distinguir seis áreas en la gestión escolar.

Estas áreas serán el referente fundamental para realizar el proceso de Autoevaluación, la formulación del Plan de Calidad, el diseño del Plan Anual y el proceso de Certificación de Calidad de la Gestión Escolar.



Las Áreas son las siguientes:**Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad.**

Esta área se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

Liderazgo Directivo

Esta área aborda la forma en que los directivos orientan y conducen –a través de sistemas y procedimientos institucionalizados- la gestión de la planificación de procesos (pedagógico- curriculares, administrativos y financieros) y de los resultados institucionales, asociados a los objetivos y metas organizacionales.

Asimismo, incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales.

Aborda la forma en que los directivos conducen la gestión hacia la satisfacción de los usuarios, la resolución de los conflictos y el incremento del desempeño organizacional, en función de un mejoramiento continuo de los procesos y resultados.

También considera la forma en que la dirección lidera y mantiene los sistemas de comunicación con todos los actores del establecimiento y con la comunidad a la que pertenece.

Considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados del establecimiento.

Gestión de las Competencias Profesionales Docentes.

Esta área comprende la existencia de perfiles de competencias docentes para la gestión de los procesos de selección, capacitación, evaluación del desempeño, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.

Asimismo, considera la existencia y funcionamiento de sistemas institucionalizados para el desarrollo y seguimiento de los aspectos propios del liderazgo pedagógico del docente, el dominio de contenidos disciplinarios, pedagógicos, de recursos didácticos y el trabajo en equipo.

Planificación

Se refiere a los sistemas y procedimientos utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional, que comprende el Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos Estratégicos (en el ámbito Directivo, de

Gestión Pedagógica–Curricular; Administrativa y Financiera) y el Plan Anual. Incluye el diseño del seguimiento y la evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.

Gestión de Procesos

Esta área aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular y pedagógico, administrativo y financiero. La Dimensión Curricular–Pedagógica, se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes. La Dimensión Administrativa se refiere a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa. La Dimensión Financiera incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales, etc.

Gestión de Resultados

Se refiere a la operación de un sistema y procedimiento de medición y evaluación del desempeño de la organización, en todos los niveles y ámbitos de ésta a corto, mediano o largo plazo, en función de los objetivos planteados por el sistema educativo, el PEI, los objetivos estratégicos y las metas establecidas por la institución.

Incluye el análisis de los resultados en los ámbitos de gestión pedagógico–curricular, administrativo y financiero con el fin de implementar decisiones de gestión y mejorar el desempeño organizacional.

2.5 Modelo SACGE

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar

Cada vez cobran mayor fuerza enfoques que buscan evaluar la calidad de los procesos y resultados educativos de manera integrada. Estos conciben la escuela como la unidad básica donde ocurren el cambio y la mejora, constatando que los procesos que se desarrollan en su interior, y el juego de relaciones que se establece entre los diversos actores, produce significativos impactos en los resultados de los estudiantes y de la organización en su conjunto.

En este sentido, la gestión escolar alude al conjunto de procesos organizacionales que se constituyen en las condiciones adecuadas y necesarias para favorecer el logro de aprendizajes significativos. Bajo este prisma, la mirada sobre estos procesos se desplaza desde un enfoque administrativo y formal de la organización escolar hacia un enfoque que destaca un conjunto de factores que participan en el

proceso de enseñanza–aprendizaje y que repercuten en la obtención de sus resultados. Es así como la gestión escolar pone su foco en el plano educativo y no en el administrativo, por lo cual, es impensable separar el proceso de enseñanza–aprendizaje, del resto de los procesos que ocurren al interior del establecimiento y en su relación con el entorno.

Un proceso de mejoramiento de la gestión escolar requiere responsabilizar a los distintos actores, especialmente a los equipos directivos de los establecimientos.

De esta manera, la organización escolar, con sus estructuras y relaciones, se constituye en la instancia donde se genera el cambio, el mejoramiento, la innovación, y la construcción del conocimiento institucional acerca del desarrollo y resultado de las propias prácticas de enseñanza–aprendizaje. Por ello, desde la política pública se busca intencionar una organización escolar más autónoma, orientada a toma de decisiones para solucionar los problemas educativos, y que avance hacia la responsabilización compartida de los resultados y logros de aprendizaje de los estudiantes, institucionalizando prácticas de gestión que apunten al mejoramiento continuo.

Modelo

Considerando basamentos conceptuales y teóricos, el Modelo de Gestión Escolar se desagrega en Cinco Áreas (cuatro de procesos y una de resultado), 16 Dimensiones y 57 elementos de Gestión.

Con el objetivo de apoyar y monitorear la calidad del servicio educativo y el logro de altos estándares en la gestión escolar, muchos países han desarrollado mecanismos y modelos de supervisión externa generalmente llamados sistemas de inspección o de aseguramiento de la calidad. En la mayoría de los casos estos sistemas están basados en estándares acordados sobre los aspectos más relevantes de una buena escuela y procesos de autoevaluación y evaluación externa.

En Chile el Ministerio de Educación ha generado un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Este no diferencia los establecimientos por tipo o nivel de enseñanza, porque identifica procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar; tampoco define un tipo ideal de establecimiento o un tipo de buena escuela, sino mas bien, identifica los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión debiera generar sistemas que pueden ser mejorados continuamente hasta alcanzar los niveles de calidad deseados. Este modelo interroga a cada establecimiento, independientemente de su tipo, modalidad, dependencia, y matrícula, entre otras especificidades, respecto a la forma en que aborda organizacionalmente aquellos aspectos de la gestión escolar que, según la experiencia del MINEDUC y la investigación aplicada, inciden de diversas maneras en el tipo y calidad de los resultados educativos.

El modelo no es prescriptivo, es decir, no establece una única modalidad para abordar cada uno de los aspectos de la gestión escolar. Solo identifica los procesos significativos, los que pueden abordarse desde la heterogeneidad de la práctica particular de cada establecimiento. Por esto este modelo, pese a su restricción natural, reconoce, valora y promueve la diversidad de los establecimientos para aplicarlo a su contexto, cultura e historia particular. De allí entonces las relaciones y retroalimentaciones entre sus áreas.

La organización del modelo plantea que el dinamizador y generador de los procesos de gestión de un establecimiento, es el **Liderazgo** ejercido principalmente por los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento, aunque no desconoce el rol de los docentes y otros actores de la comunidad educativa. En directa relación se encuentran los procesos principales del establecimiento:

Gestión Curricular. Los procesos directamente vinculados con la organización, implementación y evaluación de la propuesta curricular del establecimiento. Articuladas con el área anterior, impactando, retroalimentando y dando viabilidad y soporte, se encuentran las áreas de **Convivencia y Apoyo a los Estudiantes y de Recursos**, aspectos enormemente relevantes para que se produzcan los procesos centrales en buenas condiciones organizacionales, sociales, políticas, emocionales y materiales.

La **evaluación de los niveles de calidad** de los procesos organizacionales no es un fin en sí mismo, está orientada a la obtención de **Resultados** en tres ámbitos: **aprendizajes de los estudiantes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad escolar**. Promueve una gestión profesional y rigurosa, en tanto responsabiliza a la organización escolar por los resultados que es capaz de alcanzar; lo cual se basa en la organización de datos precisos y pertinentes respecto a su accionar.

Descripción

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar es una iniciativa del Ministerio de Educación, que busca desarrollar las capacidades de la organización escolar para darle sustento a su propuesta curricular y se materializa a través de un conjunto de dispositivos y recursos de apoyo orientados a producir condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y resultados de los establecimientos. Los dispositivos que estructuran este sistema son: La Autoevaluación, el Panel de Evaluación Externa, el Plan de Mejoramiento y su financiamiento a través del concurso PME de gestión, la Cuenta Pública y procesos paralelos de Asistencia Técnica a los Administradores Municipales de Educación y la Supervisión ministerial.

Ciertamente hoy asisten a nuestras escuelas y liceos, muchísimos más niños y jóvenes. Y en los establecimientos educacionales, los docentes desarrollan su quehacer en condiciones materiales y profesionales sustancialmente distintas a la

década pasada, por lo tanto, se hace esperable mejores resultados de los que se obtienen y para esto, no sólo son necesarias políticas de fomento, sino que también la materialización de políticas que avanza en la definición de marcos de calidad, establecidos en procesos de participación y reflexión técnica y profesional con los distintos actores del sistema, para identificar con mayor precisión los ámbitos de actuación y responsabilización que a cada uno de ellos les cabe en la tarea de alcanzar resultados y aprendizaje.

Entonces, asegurar calidad, desde la óptica de la política pública en educación, implica conocer en qué ámbitos de la acción pedagógica y escolar se deben establecer mejoras, hacia qué horizonte debemos conducirlos y cómo se aglutinan recursos y esfuerzos para sustentar estas transformaciones. Esto supone incidir en diversos planos del quehacer educativo; desde el mejoramiento en el ámbito de la administración global del sistema, en su expresión nacional y local, atravesando por la gestión de los establecimientos escolares, sin perder el objetivo último que es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, por lo tanto, es la posibilidad de obtener aprendizajes de calidad al interior del aula.

2.6 Concepto de Calidad de la Educación en el proyecto de ley presentado en el Congreso Nacional

Educación de calidad en condiciones de equidad, son principios inspirados e indisociables de este proyecto de ley, enviado por el Poder Ejecutivo al Parlamento, en abril del año 2007, cuya pretensión es reemplazar a la actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

El proyecto reconoce el derecho a una educación de calidad, regulando el deber del Estado de velar por ésta, debiendo establecer las condiciones para ello y verificando permanentemente su cumplimiento.

Es menester destacar que el concepto de educación de calidad establecido en el proyecto, pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos y no sólo en el logro de estándares de aprendizaje, entendiendo que el objetivo es brindar una formación que abarque competencias, conocimientos y valores sustentados en la democracia y la solidaridad.

En este sentido, todos los actores del proceso educativo son responsables de alcanzar una educación de calidad, deben ser evaluados conforme a criterios objetivos y transparentes, y deben rendir cuenta pública respecto de los logros educativos. Los resultados de las evaluaciones deberán ser informados a la comunidad educativa, cuando corresponda.

Asimismo, el Ministerio de Educación, en virtud del articulado que se propone en el proyecto de ley, deberá diseñar e implementar un sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje y hacerse responsable de contar con

instrumentos válidos y confiables para dichas evaluaciones, que se apliquen en forma periódica, y de informar los resultados obtenidos a la comunidad.

En concordancia con lo anterior, se imponen a los sostenedores, nuevos requisitos y la obligación de comprometerse a cumplir los estándares nacionales de desempeño y resultados educativos.

Este proyecto de ley constituye parte del actual escenario chileno, donde tienen sentido las demandas actuales que se le formulan al sistema escolar. Dichas demandas, se desarrollan en el punto siguiente.

CAPÍTULO III
DEMANDAS ACTUALES PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

A raíz del gran movimiento estudiantil secundario ocurrido en el invierno del 2006 (“Revolución Pingüino”)⁴ se encendió el escenario global de la educación chilena. El movimiento generó que el problema de la educación secundaria pasara a tener una dimensión que preocupó a toda la sociedad chilena; las demandas eran claras: la reforma no había logrado mejorar las dos grandes metas planteadas con sus inicios (1996) equidad y calidad; por lo tanto, se puso en jaque a todo el sistema educativo.

Fue así como el Estado, en vista de esta gran movilización estudiantil ha implementado varias estrategias que podemos mencionar:

- La creación del Consejo Asesor de la Presidencia que fue conformado por un sinnúmero de personas relacionadas con la Educación y que como resultado de un estudio de varios meses emitió un informe (11 de diciembre de 2006) que aparece explicitado en síntesis en esta Tesis y que le sirvió de base al Estado para focalizar las debilidades de nuestro sistema educativo (disponible en www.mineduc.cl).
- El proyecto para reemplazar la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que hoy está en discusión en el Congreso.
- La creación de la Superintendencia de Educación, como un organismo independiente que tiene como visión velar por los estándares de logros que deben tener los estudiantes.
- La subvención diferenciada que entregará más aporte a las escuelas más pobres (ley aprobada por el Parlamento, en diciembre del año 2007).
- La entrega de dinero por un monto equivalente a 650 millones de dólares americanos a las municipalidades, para ser invertidos en las políticas educativas en cada comuna.

De estas medidas, es importante detenerse en las conclusiones del Consejo Asesor Presidencial ya que nos otorga elementos teóricos importantes en torno al modelo de calidad de educación. Como se ha dicho, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación estuvo formado por una diversidad de participantes, desde representantes de los secundarios, universitarios, padres, hasta líderes profesionales de diversas áreas, tanto educativas como de otros ambientes. Como resultado del trabajo realizado, las comisiones de trabajo elaboraron un informe con las demandas consensuadas que entregaron a la

⁴ El nombre del movimiento estudiantil alude a la semejanza entre el uniforme que usan los estudiantes y la distribución de colores del plumaje de dicha ave. El paro o huelga de estudiantes duró dos meses, al cabo de los cuales las autoridades de Gobierno aceptaron discutir los alcances de la Ley Orgánica Constitucional de Educación y conformar una mesa de diálogo pluralista, con actores públicos y privados que dio origen al “Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”. A inicios del año 2008, en el parlamento chileno se discuten reformas de fondo vinculadas con el informe emitido por dicha Comisión.

Presidenta de la República, Sra. Michelle Bachelet Jeria, el 11 de diciembre del año 2006. Se ha considerado para este Marco Teórico explicitar los aspectos más relevantes y que tienen directa relación con la presente tesis.

3.1.- El Consejo Asesor: Conclusiones

3.1.1 La educación y procesos de escolarización: conceptos, criterios e indicadores.

El Consejo concuerda en el carácter multifacético del concepto de “calidad” de la educación, reconociendo que recibe distintos sentidos, según sea la visión de ser humano y de sociedad que se sostenga. En Chile a veces se ha acentuado en demasía el concepto de calidad de la educación bajo el paradigma de capital humano vinculado al desarrollo económico. Esa visión arriesga el peligro de ser unilateral.

El Consejo desea, en cambio, subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al desarrollo humano y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad. Cómo sea nuestra vida futura – cuán sensible sea a la igualdad y a las prácticas democráticas – depende de la capacidad que tengamos hoy para asumir también esta última dimensión de la calidad educacional.

Desde la perspectiva individual, el derecho a una educación de calidad significa:

- Oportunidad para cada persona (cualquiera sea su condición psicobiológica, económica, de género u origen étnico) de desarrollar al máximo posible sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales, creativas y espirituales y aprender las virtudes del carácter en el marco del respeto por otros y del medio ambiente.
- Promoción de los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: igualdad entre las personas, respeto a la diversidad, tolerancia y no discriminación.
- Oportunidad de los estudiantes de adquirir los conocimientos y las competencias que les permitan desarrollar sus potencialidades y contribuir, de ese modo, al bien común y al desarrollo del país.

Este derecho individual necesita ser reconocido por el Estado y las instituciones educacionales, lo que significa garantizar para todos el derecho a la educación (acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares fundamentales), al aprendizaje eficaz y socialmente relevante según las capacidades de cada uno, y al derecho a ser educado en condiciones de igualdad de oportunidades y trato digno.

El estado actual de la educación en Chile, muestra un avance importante en lo que se refiere al ejercicio del derecho a la escolaridad, pero, a pesar de las expectativas que acompañaron al diseño del sistema, se mantienen resultados insuficientes en el logro de las metas de aprendizaje establecidas en el currículum nacional.

El Consejo considera, por tanto, que es necesario:

- Precisar las metas o finalidades de una educación de calidad y las obligaciones del Estado y de las instituciones educacionales de ofrecer oportunidades educativas acordes.
- Ofrecer un conjunto de indicadores que permitan verificar los avances en el cumplimiento de las metas y las necesidades de corrección de políticas y acciones que sean necesarias.

3.1.2 Las metas de una educación de calidad

El Estado y las instituciones educacionales deben garantizar una educación de calidad para todos, en condiciones de no discriminación. Específicamente, ello significa realizar acciones referidas a las siguientes metas:

- Desarrollo individual o personal: Aprendizaje y competencias pertinentes al desarrollo personal (cognitivo, moral, emocional y creativo).
- Desarrollo social y participación ciudadana: Aprendizaje, competencias y valores referidas a los derechos humanos, participación ciudadana y democrática. La meta es lograr una educación que vele por el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas capaces de aportar a la construcción de una sociedad mejor, más justa, igualitaria y libre y que promueva y respete la multiculturalidad, la diversidad y la integración social, al tiempo que difunde y preserva un sustrato cultural común, plural y democrático.
- Desarrollo económico: Aprendizaje y competencias para el trabajo y la sociedad globalizada.

Estas metas deben cumplirse en condiciones de equidad, lo que significa:

- Ofrecer oportunidades educacionales equitativas, de modo que la escolaridad y el aprendizaje no estén predeterminados por diferencias de género, origen étnico, capacidades y condición socio – económica.
- Asegurar que todos los estudiantes logren un determinado estándar educacional considerado como fundamental (escolaridad y aprendizaje).

- Promover eficazmente la movilidad social a través de la educación

3.1.3 Criterios orientadores para una educación de calidad: escolaridad y aprendizaje.

La calidad de las oportunidades ofrecidas por el sistema escolar y el logro de los estándares básicos de aprendizaje, depende de la estructura y el modo cómo opere el sistema educacional desde el Estado y desde los centros escolares; de sus niveles de financiamiento; de la relevancia y la pertinencia del currículum; de la pertinencia, relevancia y eficacia de la formación de los profesores; de la gestión y el clima organizacional de la escuela; de la disponibilidad de recursos de aprendizaje y de la efectividad, relevancia, pertinencia y eficacia de los procesos de enseñanza. Al respecto, para desarrollar y mantener una educación de calidad, se deben plantear las siguientes exigencias al Estado y a los centros escolares.

El Estado debe asegurar:

- El derecho de todos a recibir una educación de calidad y un sistema educacional que junto con garantizar la libertad de fundar establecimientos educacionales y la posibilidad de los padres de escoger el que juzguen mejor para sus hijos.
- Un sistema educacional que garantice la existencia de una educación obligatoria gratuita, de buena calidad en relación al contexto nacional, y el acceso a ella.
- Un sistema educacional que contemple la existencia de una educación de propiedad pública, laica que respete y asegure los principios ya señalados.
- Un currículo nacional como base común, que sea coherente con los fines de la educación, y flexible para responder a las diferencias individuales de aprendizaje, a la diversidad cultural, regional y local del centro educacional y que encare los desafíos de la alfabetización digital.
- Un sistema de gestión administrativa democrática y transparente, que garantice la calidad y equidad, que promueva la innovación, que se responsabilice de los resultados y dé cuenta pública a los mismos.
- Mecanismos de regulación, fiscalización y financiamiento que permitan garantizar una educación de calidad a todos los ciudadanos y ciudadanas, sin importar su origen social, económico y cultural, velando por la igualdad de oportunidades.
- Sistemas de evaluación de logros de aprendizaje y de gestión que consideren las realidades particulares de los centros educacionales y de sus estudiantes.

- Políticas de formación docente.

Por otra parte, el proyecto de ley consigna que los centros educacionales deben:

- Realizar una gestión institucional y pedagógica de excelencia, centrada en el aprendizaje, dirigida por educadores con liderazgo y experiencia y dar cuenta pública de ella.
- Procurar que todos aprendan y se desarrollen bajo condiciones de igualdad, respondiendo a la diversidad del alumno.
- Establecer un clima acogedor y de apoyo, que permita la expresión y resolución de los conflictos; la plena participación de todos los estudiantes; el desarrollo de las habilidades sociales y afectivas, y el logro de conocimientos, competencias y valores para integrarse a una sociedad democrática.
- Garantizar la integración de todos los agentes de la educación en una comunidad educacional que, respetando los derechos de cada uno de sus agentes, lleve a hacerlos partícipes de la marcha del establecimiento y de su desarrollo educacional.
- Contar con profesores y asistentes para la educación de alto nivel profesional, a quienes se les proporcionen condiciones de trabajo adecuadas a los requerimientos del currículum y oportunidades de desarrollo profesional continuo y pertinente.
- Garantizar la gestión de los recursos financieros y de aprendizaje en forma acorde a los objetivos formativos.
- Mantener una infraestructura adecuada a los objetivos educacionales.
- Establecer mecanismos de apoyo para la transición de los estudiantes de un nivel a otro, en particular en lo referido a las oportunidades laborales y de formación al egreso de la Educación Media.
- Facilitar a los estudiantes oportunidades de inserción en el medio social.
- Realizar procesos de auto-evaluaciones sistemáticas que alimenten la toma de decisiones en torno al mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.
- Vincularse con la comunidad a la que pertenece la institución educacional.

3.1.4 Los indicadores de la calidad de la educación

La calidad educacional debe ser objeto de monitoreo y evaluación regular, con el propósito de asegurar que se materialicen las expectativas sociales puestas en ella. El cumplimiento de las acciones señaladas arriba, debe manifestarse en avances en los logros educacionales de la población, los que, a su vez, deben verificarse mediante indicadores pertinentes que se publiquen periódicamente. La evidencia proporcionada por los indicadores, permitirá a la ciudadanía formular requerimientos a las autoridades educacionales para instaurar mecanismos de corrección, si ellos son necesarios.

Criterios de selección de los indicadores

Para seleccionar los indicadores, se han utilizado los criterios usuales en la documentación educacional para juzgar la calidad de la educación. Su definición se presenta más abajo.

Pertinencia: Ajuste de las ofertas de servicios educacionales a las condiciones particulares de las personas y de los grupos. Se refiere principalmente a la adaptabilidad y flexibilidad del currículum nacional y la gestión de los centros escolares.

Relevancia: Relación entre los temas referidos a calidad educacional que preocupan, o están en discusión, con el estado de desarrollo de los países y, concretamente, con los distintos contextos socio-culturales de sus ciudadanos. Esto puede referirse en un sentido amplio a las competencias para la vida social, la vida individual y el desarrollo del país. También tiene aplicación en los temas de flexibilidad y adaptabilidad curricular, en los tipos de competencias que se consideran apropiados y en la normativa vigente.

Eficacia: Se refiere al grado en que los objetivos del sistema educacional se logran. Se distinguen dos tipos de eficacia. La eficacia externa, que se refiere a la satisfacción oportuna de las necesidades del individuo y la sociedad mediante la oferta educacional, a fin de que las personas puedan operar libres y responsablemente. La eficacia interna se refiere al modo cómo funcionan las instituciones escolares (gestión institucional, curricular, y prácticas educacionales) respecto a los objetivos del sistema (efectividad de las escuelas).

Eficiencia: Se refiere a los insumos monetarios y no monetarios (financiamiento, responsabilidad en el uso y gestión de los recursos) requeridos para que se logren los resultados postulados según el criterio de la eficacia. Es decir: ¿Qué se necesita para lograr una educación efectiva para todos?, y ¿Cuánto hay que gastar para lograrla?

Equidad: Relación entre los sistemas educacionales y la oferta con modelos de desarrollo basados en el desarrollo humano; la reducción de la pobreza; la cohesión social; la diversidad social y la paz. O dicho de otro modo, la capacidad

del sistema de asegurar igualdad de oportunidades para una educación que produzca desarrollo humano, independientemente de las condiciones pre-existentes (sociales, culturales o de otra índole).

Sostenibilidad: Relación del presente con el futuro. Obligación de establecer y sostener condiciones para que cada uno y todos los individuos, sin consideración de género, condición étnica, raza o ubicación regional, logren los objetivos que se valoran.

3.1.5 Indicadores propuestos

El consejo considera esencial disponer que la Agencia Aseguradora de la Calidad, o la Superintendencia en su caso, sin perjuicio de considerar siempre la percepción de los actores, defina para el sistema escolar nacional, cuatro tipos de indicadores para verificar el cumplimiento de las obligaciones del Estado y de los centros escolares, respecto a proporcionar una educación de calidad. Estos son: indicadores de cobertura, de logros educacionales, de calidad de los procesos y de nivel de financiamiento o inversión monetaria en el sistema educacional. A continuación, se describen los principales indicadores propuestos en el proyecto, y sus medios de verificación. (Para su formulación sintética ver Tabla 1, más adelante).

Indicadores de logro

Estos indicadores se refieren en general a casi todos los criterios de calidad de la educación. Indican la eficacia externa e interna del sistema educacional y sus instituciones, para proporcionar equitativamente una educación relevante y pertinente a la población, de modo que ella cumpla exitosamente los objetivos propuestos. Algunos se refieren también al criterio de sostenibilidad, en la medida en que su realización tiene implicancias para el desarrollo nacional futuro y la participación en la comunidad internacional.

En forma más específica, los indicadores apuntan a las siguientes situaciones:

- Tasas de repetición y abandono del sistema escolar por niveles y tipo de población. La repetición y abandono del sistema, si bien puede atribuirse a factores externos (problemas económicos, por ejemplo), en general son el efecto de procesos educacionales inadecuados, falta de apoyos para solucionar problemas, falta de atención a los problemas de aprendizajes, etc.
- Tasa de graduación y supervivencia en la Educación Superior por tipo de institución. Este indicador, que se refiere al porcentaje de la población de la cohorte de edad correspondiente que sigue y completa exitosamente los programas de formación superior a los que ingresa, debe expresarse según área de educación.

- Logros educativos en la población adulta. Promedio de años de escolaridad de personas entre 25 y 64 años (por tramos de edad). Expresa los conocimientos y habilidades de que disponen la sociedad y la economía nacionales. Sirve para hacer proyecciones de logros educativos de más largo plazo (por ejemplo, 10 años) y, en todo caso, para comprobar avances, especialmente respecto a la finalización de estudios de Educación Media de la población, según género, nivel socioeconómico, origen étnico y discapacidad.
- Participación en la fuerza laboral según nivel educacional alcanzado (según modalidad de egreso de la Educación Media y según tipo de establecimiento de educación superior). Permite ver, por tipo de población, la concordancia entre las capacidades de la fuerza laboral y las demandas de empleo.
- Proporción de estudiantes que mejora su rendimiento de una medición SIMCE a otra (4° y 8° de Educación Básica y 2° de Educación Media) por dependencia del establecimiento y nivel socioeconómico. Expresa el progreso de los logros de aprendizaje de un mismo grupo de estudiantes y da cuenta de la efectividad de las instituciones escolares. Este indicador solo será verificable cuando se incorporen al SIMCE medidas de valor agregado.
- Proporción de estudiantes en cada uno de los dos niveles superiores de logro de pruebas SIMCE, de 4° y 8° de Educación Básica, y 2° de Educación Media, por dependencia del establecimiento y nivel socioeconómico. Este indicador le da precisión al anterior y, al universalizarse el nuevo sistema SIMCE, podría reemplazarlo.

Indicadores de la calidad de los procesos educativos.

Estos indicadores responden principalmente a la eficacia interna (modo cómo operan las instituciones escolares para producir los resultados esperados), a la eficacia externa, entendida como oferta educativa pertinente y relevante, a la eficiencia y la equidad.

- Cobertura y flexibilidad curricular. Indica el grado en que se cubren en determinados períodos (preferiblemente cada dos años) y niveles, los temas curriculares centrales (contenidos mínimos) y la flexibilidad en su adaptación a poblaciones específicas (pueblos indígenas, población rural y con necesidades educativas especiales).
- Proporción de profesores municipales calificados en los niveles superiores de la evaluación docente (competentes y destacados) según años de experiencia y oportunidades de formación. Permite conocer la calidad de los insumos educativos (profesores) y el efecto de la formación inicial y continua sobre su desempeño.

- Número promedio de horas lectivas versus no lectivas de profesores de aula en Pre–Escolar; Educación Básica; Educación Media; Educación Especial y Educación Intercultural Bilingüe. Responde a los mismos criterios anteriores, al verificar las condiciones de los docentes para dedicar tiempo a sus actividades profesionales (preparación de clases, atención de alumnos y de apoderados, desarrollo profesional docente).
- Número de centros escolares con Consejo Escolar funcionando y número de centros escolares con Proyecto Educativo actualizado. Estos indicadores se refieren directamente a la participación de la comunidad escolar en la gestión de los centros.
- Acceso a recursos de aprendizajes e intensidad de uso (textos, computadores, conectividad) según número de estudiantes en Pre – escolar; Educación Básica; Educación Media; Educación Especial y Educación Intercultural Bilingüe. No sólo es importante el número de recursos de aprendizajes disponibles para los alumnos, sino también su uso pedagógico.
- Número de alumnos por tipo de centro escolar que reciben apoyo complementario para su aprendizaje. Este indicador debe examinar principalmente los apoyos de estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con vulnerabilidad social.

CUADRO Nº 5**Indicadores de la Calidad del Sistema Educativo**

A. Cobertura	<p>1.- Tasa neta de matrícula en P, EB, EM y ES.</p> <p>2.- Proporción de estudiantes de minorías étnicas y con discapacidad que se encuentran matriculados en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la Educación Superior por tipo de institución.</p>
B. Logros Educativos	<p>3. Tasas de repitencia y abandono del sistema educativo por niveles y tipo de población.</p> <p>4. Tasa de supervivencia y graduación de la Educación Superior por tipo de institución.</p> <p>5. Logros educativos en la población adulta: promedio de años de escolaridad de personas entre 25 y 64 años (por tramos de edad).</p> <p>6. Participación en la fuerza laboral según nivel educativo alcanzado (también según modalidad de egreso de la Educación Media).</p> <p>7. Proporción de estudiantes que mejora su rendimiento de una medición SIMCE a otra (4° EB, 8° EB, y 2° EM) por tipo de establecimiento y nivel socio – económico.</p> <p>8. Proporción de estudiantes en cada uno de los dos niveles superiores de logro de pruebas SIMCE de 4° EB, 8° EB y 2° EM, por tipo de establecimiento y nivel socio – económico.</p>

C. Calidad de los procesos educativos	<p>9. Cobertura curricular</p> <p>10. Flexibilidad curricular según porcentaje de establecimientos P, EB y EM con planes y programas propios y adecuaciones curriculares para poblaciones específicas (indígena, rural y con NEE).</p> <p>11. Proporción de profesores municipales evaluados en los niveles superiores (competentes y destacados) según años de experiencia y oportunidades de formación.</p> <p>12. Número promedio de horas lectivas versus no lectivas de profesores de aula en P, EB, EM, EE, EIB.</p> <p>13. Acceso a recursos de aprendizaje e intensidad de uso (textos, computadores) según número de estudiantes en P, EB, EM, EE y EIB.</p> <p>14. Número de centros educacionales con Consejo Escolar funcionando.</p> <p>15. Número de centros educacionales con Proyecto Educativo actualizado.</p> <p>16. Número de alumnos por tipo de centro educacional que reciben apoyo complementario para su aprendizaje.</p> <p>17. Número de horas lectivas no realizadas por nivel, curso y asignatura según corresponda en todos los niveles y modalidades.</p>
D. Inversión (o financiamiento) en la educación	<p>18. Gasto educacional por alumno: gasto anual en instituciones de nivel P, EB, EM, EE y ES.</p>

	<p>19. Gasto público y privado en instituciones educativas.</p> <p>20. Porcentaje del gasto educacional total que se destina a personal y a recursos materiales (infraestructura, equipamiento y recursos didácticos).</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El proyecto menciona que, cuando sea pertinente, los indicadores se reportarán a nivel del establecimiento.

Sin perjuicio de lo anterior, algunos consejeros subrayan que el énfasis en la medición de logros estandarizados de aprendizaje podría lesionar algunas de las dimensiones del concepto de calidad que subyace a este mismo informe.

3.2.- Propuesta del régimen de aseguramiento de la calidad

En relación al régimen de aseguramiento de la calidad, el consejo plantea que el Estado debe crear una superintendencia o agencia aseguradora de la calidad y propone las siguientes orientaciones:

Crear una Superintendencia o Agencia Aseguradora de la Calidad que tendrá la tarea, entre otras, de evaluar el cumplimiento de los estándares de calidad definidos, de modo de velar efectivamente por el derecho a una educación de calidad. Esto se realizará a través de diversas iniciativas destacando las inspecciones. Esta Agencia también tendrá a su cargo la administración de las pruebas estandarizadas nacionales y de las pruebas comparativas internacionales. Deberá, además, proveer información completa a la ciudadanía acerca de los logros del sistema escolar y sugerir la salida de las instituciones del sistema. Sobre este punto específico una parte del Consejo estima que este organismo no debe determinar la salida de instituciones educativas de provisión estatal.

3.2.1 Las reglas que orientan la actividad educacional

En términos generales, un régimen de aseguramiento de la calidad equivale a un conjunto de acciones e instituciones cuya actividad está orientada a verificar, de manera periódica y pública, que la provisión de educación obligatoria se oriente normativamente por cuatro tipos de exigencias:

- Aquellas que emanen de la legislación y de las regulaciones que para el sistema educacional disponga la autoridad pública.
- Aquellas propias de la profesión docente y la comunidad educacional.

- Aquellas que emanan del proyecto educativo que el establecimiento educacional ha deliberado entre sus miembros y hecho público a la comunidad.
- Aquellas que surgen del currículum nacional, definidas en términos de estándares de aprendizajes que deben ser alcanzados por todos los niños y jóvenes que cursan la enseñanza básica y media. Algunos consejeros señalan no estar de acuerdo con que el currículum sea definido en términos de estándares de aprendizaje, pues lo reduce a rendimientos que pueden estandarizarse.

3.2.2 Orientaciones institucionales

Un régimen de aseguramiento de la calidad supone la existencia de una institución pública y autónoma a la que se confiere la obligación de ejecutar acciones periódicas que le permitan, según el proyecto:

- Verificar, basado en un sistema de estándares previamente definidos en línea con los que este informe promueve, los niveles de logro de cada una de las instituciones del sistema educacional.
- Verificar la mantención de los requisitos sobre cuya base las instituciones educacionales obtuvieron su reconocimiento.
- Disponer o sugerir que la autoridad disponga, la salida del sistema para aquellas instituciones que, luego de los planes de mejora y las evaluaciones del caso, no alcanzan el rendimiento mínimo esperado. Un sector del Consejo plantea que en el caso de establecimientos estatales, se debe recurrir a la intervención y no al cierre.
- Proveer información completa y fidedigna a la ciudadanía acerca de los niveles de logro del sistema escolar.
- En general, velar por el derecho a la educación, prestando asesoría legal a los padres y familias que sientan que ese derecho ha sido vulnerado de cualquier modo.

3.2.3 Objetivos Generales del sistema de aseguramiento de la calidad

El régimen de aseguramiento de la calidad que propone el proyecto, considera:

- Velar, en general, por el efectivo ejercicio del derecho a la educación de una calidad mínima definida por ley.
- Velar porque las prácticas educacionales no sean ocasión ni provean motivos para la discriminación, y cuidar que todos quienes participan en

el proceso educativo puedan ejercer con plena libertad sus derechos, incluida la libertad de enseñanza y asumir sus obligaciones, en el marco de los principios democráticos, la Constitución y la ley.

- Cuidar, muy especialmente, porque la educación ofrecida en los establecimientos educacionales reúna las condiciones necesarias para alcanzar los estándares de aprendizaje definidos por la autoridad en beneficio de todos los alumnos, relacionándose para estos efectos con los educadores y los sostenedores educacionales.

La propuesta legal menciona que este régimen deberá estar basado en indicadores de desempeño objetivos y mensurables, formulados sobre la base de una declaración de propósitos para la educación escolar definidos por el Ministerio de Educación. El régimen de aseguramiento de la calidad velará por el compromiso de los sostenedores en la mejora continua de la labor educacional.

3.2.4 Exigencias mínimas para el logro de los objetivos

Los procesos de evaluación ejecutados por la Superintendencia o Agencia de Aseguramiento de la Calidad, deben ser transparentes y deben incluir, por lo menos, una autoevaluación del establecimiento y una inspección externa. Por cierto, el régimen de aseguramiento de la calidad debe mantener un adecuado balance entre apoyo a los establecimientos y exigencias para lograr el cumplimiento de los indicadores.

La propuesta en el proyecto de ley señala que los establecimientos, una vez entrado en vigencia el sistema de aseguramiento de la calidad, deberán ejecutar, en consonancia con su proyecto educativo, un plan de desarrollo que defina la forma de alcanzar los estándares de aprendizaje. El plan puede basarse en pautas generales que la agencia encargada del aseguramiento de la calidad pondrá a disposición de los establecimientos.

Una parte del Consejo desestima esta posibilidad porque las pautas generales tenderían a una mayor homogeneización del currículum de las prácticas pedagógicas. El plan debe basarse en la evaluación interna de los establecimientos y sus propuestas de mejora, construidas democrática y profesionalmente en la propia institución, con apoyo externo si así lo amerita.

El plan, además de constituir una guía para el establecimiento, facilitará la labor de inspección y deberá ejecutarse en los tiempos y conforme a los procedimientos que señale el reglamento. En el caso de los establecimientos de propiedad del Estado, la Agencia Aseguradora de la Calidad, deberá velar para que las entidades administradoras de estos establecimientos posean planes de control y

apoyo de los establecimientos a su cargo, congruentes con los estándares de calidad en uso.

3.2.5 Funciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Para el logro de estos objetivos, el régimen de aseguramiento de la calidad cuidará el cumplimiento de estándares mínimos de logro para el conjunto de los establecimientos que debe supervisar, con prescindencia del nivel socioeconómico de sus estudiantes.

Sin perjuicio de ello, y por sobre ese estándar mínimo, el régimen de aseguramiento de la calidad podrá, en cada caso, y cuando así se requiera, establecer exigencias de mejoramiento específicas, las que en ningún caso podrán ser discriminatorias o discrecionales. Para ello, operacionalizará los estándares precisos de aprendizaje fijados por la autoridad, teniendo a la vista el tipo de financiamiento de los establecimientos escolares, la composición social del estudiantado y todos aquellos factores distintos a la escuela que pudieren afectar el desempeño de los estudiantes.

Una vez operacionalizados los estándares en la forma que se acaba de explicar, el sistema de aseguramiento de la calidad deberá –atendida la complejidad del establecimiento- ejecutar todas o algunas de las siguientes acciones, que el proyecto de ley menciona:

- La inspección de los establecimientos educacionales sobre una base regular, con el fin de garantizar que sus labores se desarrollen normalmente, cumpliendo con las condiciones físicas, de seguridad e higiene, de personal docente y curriculares, exigidas para impartir enseñanza formal y obtener el subsidio del Estado. En especial, se deberá verificar la mantención de los requisitos que se acreditaron para obtener la entrada al sistema educacional.
- Una inspección del desempeño de los establecimientos escolares que, entre otros aspectos, considerará su alineamiento con los estándares nacionales esperados de aprendizaje de los alumnos. Esta inspección dará origen a un informe que contendrá, al menos las debilidades y fortalezas del establecimiento, así como recomendaciones para mantener o alcanzar los estándares definidos. Este informe deberá ser público y estar a disposición de la comunidad escolar.
- La evaluación del desempeño de alumnos y la evaluación profesional de profesores y directivos con fines de mejoramiento de la calidad de la educación a través de mediciones periódicas y de exámenes externos. También evaluará el desempeño de los centros y del sistema en su conjunto, basándose en la información recolectada y con el objeto de

promover su mejoramiento continuo y hacer efectiva la garantía de calidad que la Constitución debiera asegurar.

- La evaluación, asimismo, del grado de satisfacción de los padres, alumnos y la comunidad, así como de su participación en el sostenimiento y el desarrollo de los establecimientos escolares, especialmente si así lo requiere el proyecto que se hizo público.
- La realización o contratación de estudios o investigaciones requeridos para el eficaz cumplimiento de sus funciones.
- La función de información objetiva y transparente a las escuelas, incluyendo a los alumnos y sus familias, a la comunidad educativa, a los poderes públicos y a la sociedad, sobre el estado de los centros educacionales, los niveles de aprendizaje logrados por los alumnos y, en general, el progreso y los rezagos respecto de la educación nacional.
- La revisión periódica de los procesos de aseguramiento de la calidad por parte de expertos reconocidos, para verificar que éstos cumplan con los propósitos para los cuales fueron diseñados.

3.2.6 Procedimiento del régimen de aseguramiento de la calidad

En la iniciativa legal, se señala que los procedimientos de inspección, supervisión, evaluación, acreditación e información de responsabilidad del régimen de aseguramiento de la calidad, se efectuarán siempre en relación con los educadores y los sostenedores del establecimiento, atenderán al tamaño de la institución y se sujetarán, en cualquier caso, a los siguientes principios y criterios básicos:

- Deberán desarrollarse teniendo siempre como norte el derecho a una educación de calidad para todas las personas; el derecho a la libertad de enseñanza, y la autonomía de los establecimientos respetando sus proyectos educativos;
- Buscarán siempre incluir en el proceso a todos los partícipes de la institución educacional y se realizarán en conjunto con aquellos que son objeto de estos procedimientos, informándose con claridad sobre los objetivos que persigue el procedimiento a ser implementado.
- Se aplicarán con estrictas condiciones de igualdad de trato, a todos los proveedores subvencionados, garantizándose que las exigencias serán equivalentes para establecimientos con un estudiantado similar, independientemente de su naturaleza jurídica o dependencia administrativa.

- Se alimentarán siempre con los resultados de los procesos de autoevaluación realizados por los propios centros educacionales.
- Serán ejecutados por personal profesional, que se sujeta a un estricto código ético de actuación. Algunos consejeros estiman que debe dejarse abierta la posibilidad de que esta labor pueda ser desarrollada por agencias externas debidamente acreditadas.
- Se administrarán con toda independencia el juicio, de manera colaborativa con los centros, sobre la base de información validada y contrastada y sujetos a constante escrutinio y evaluación externa.
- Se realizarán en plazos razonables, utilizando procedimientos no discrecionales. Los informes de las inspecciones serán claros, estandarizados y enviados oportunamente a los sostenedores, estableciendo plazos máximos para su divulgación en la comunidad escolar.

3.3 Radiografía actual al sistema de educación según los resultados del Sistema de Medición de la Calidad Educacional (SIMCE) aplicado a los 4° básicos el año 2006

3.3.1 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

El SIMCE es un sistema nacional estandarizado de medición de resultados de aprendizaje, del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en algunas áreas del curriculum nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden.

Las pruebas del SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF y CMO) del Marco Curricular en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una prueba común, que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternaron entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. Desde el año 2006, las pruebas evalúan todos los años el nivel de 4° Básico y se alternan los niveles de 8° Básico y 2° Medio.

Las pruebas del SIMCE 2006 aplicadas en 4° Básico

Las pruebas Simce de 4° Básico evaluaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF- CMO) correspondientes al Nivel Básico 1 (NB1) y Nivel Básico 2 (NB2) del Marco Curricular, según se establece en el

Decreto N° 232 de 2002. De esta forma, el rendimiento alcanzado en las pruebas refleja los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante todo el Primer Ciclo Básico en los subsectores evaluados.

La prueba evaluó los logros de aprendizaje en los siguientes subsectores:

- Lenguaje y Comunicación.
- Educación Matemática.
- Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.

Resultados Simce 4º Básico: Puntaje Promedio y Niveles de Logro

El SIMCE entrega puntajes promedio de los establecimientos evaluados y de diversas agregaciones (municipios, regiones, entre otras) así como el promedio nacional. Todos los puntajes promedios se calculan en base a aquellos obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas.

En 4º Básico, el SIMCE, además entrega resultados según Niveles de Logro de Lectura y de Educación Matemática.

¿Qué son los niveles de logros?

Hay que aclarar que los niveles de logro recién en esta evaluación se han definido para ser conocidos en cada establecimiento educacional y por ende por toda la comunidad.

Estos son niveles de rendimiento que pueden mostrar los alumnos y alumnas en la prueba SIMCE. Se distinguen tres categorías: Nivel Avanzado, Nivel Intermedio y Nivel Inicial.

Para los niveles Avanzado e Intermedio se describen los conocimientos y habilidades que demuestran los alumnos y alumnas que en las pruebas alcanzan dichos niveles. La categoría inicial agrupa a los alumnos y alumnas que aún no han logrado los aprendizajes descritos en el Nivel Intermedio. Es importante destacar que cuando un estudiante ha alcanzado el Nivel Avanzado es posible afirmar que también ha logrado el desempeño descrito en el Nivel Intermedio, ya que el Nivel Avanzado lo incluye y supera.

Dado que las pruebas SIMCE se elaboran a partir del Marco Curricular vigente, la información entregada a través de los Niveles de Logro permite mostrar que, al finalizar un ciclo de enseñanza, los Objetivos Fundamentales son adquiridos y desarrollados con distinto nivel de profundidad por los alumnos y alumnas de 4º Básico.

Resultados Nacionales de 4º Básico

Se observa estabilidad entre los resultados de las pruebas SIMCE 2005 y 2006 de 4º Básico.

Al comparar los promedios nacionales de 4º Básico del año 2005 con los del año 2006, no se observan cambios significativos. Tanto en Educación Matemática, como en Lenguaje y Comunicación y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural las diferencias registradas no alcanzan a tener el valor mínimo como para considerar que reflejen variaciones en los aprendizajes.

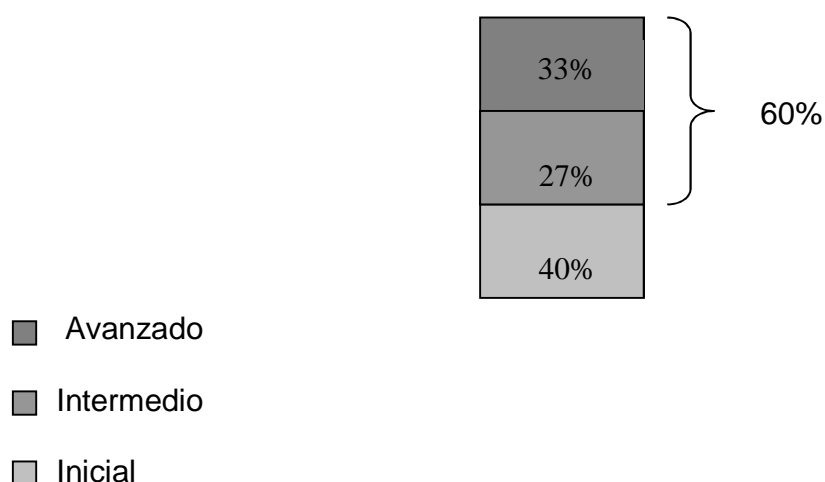
Promedios Nacionales 4º Básico 2006 y variaciones 2005-2006

Subsector	Promedio 2006	Variación 2005 – 2006(*)
Lenguaje y Comunicación	253	-2
Educación Matemática	248	0
Comprensión del Medio	258	1

(*) No hubo variación significativa del puntaje promedio.

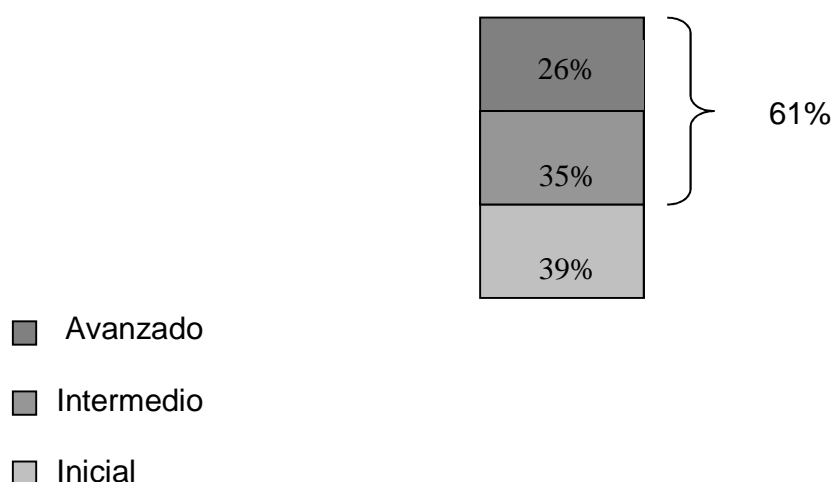
En lectura, 60% de los estudiantes del país se distribuye entre los Niveles Intermedio y Avanzado.

Distribución Nacional de Estudiantes en Niveles de Logro de Lectura 4º Básico 2006



En Matemática, 61% de los estudiantes del país se distribuye entre los Niveles Intermedio y Avanzado.

Distribución Nacional de Estudiantes en Niveles de Logros de Matemática 4º Básico 2006



Como se observa a nivel país el 40% de los alumnos en Lenguaje y Comunicación y el 39% en Matemática tienen solo logros iniciales y por lo tanto, no tienen aprendizajes consolidados que les permitan avanzar con éxito en el sistema. Esto unido al estancamiento de los resultados, nos está demostrando que la educación chilena no avanza a estadios de mejoría.

Según los últimos resultados del Simce año 2011, los cambios son aún lentos (ver página 7,8 y 9).

Entonces nuevamente vienen las interrogantes: ¿Qué haremos para producir el cambio favorable?

Sin duda esta pregunta es la que están tratando de responder todos los estudiosos del fenómeno de la educación que como sabemos es el motor del desarrollo.

De allí que mi respuesta va encaminada a un mejoramiento de la gestión escolar y que toma elementos de los principios de la Calidad Total que implica poner a trabajar a toda la escuela, primero en una auto evaluación para luego en equipos de trabajo colaborativo, diseñar un plan con estrategias consensuadas por todos que permitan mejorar las áreas deficientes y potenciar las que están bien. Los principios de la Calidad Total, se revisan en el capítulo siguiente.

3.4 Liderazgo Directivo, valor fundamental en las Escuelas vulnerables

Revisión de Tesis y prensa

“Los líderes tienen una enorme influencia en el éxito de las escuelas, lo que hacen sirve como catalizador de mucho de lo que pasa en las escuelas. Los directores tienen un impacto significativo en la eficacia de los profesores y en su compromiso con su escuela. Cuando crean condiciones que apoyan a los profesores en su trabajo, las escuelas experimentan un aumento de la tasa de retención de los profesores, mejoran el clima y la cultura y también incrementan el logro de los estudiantes” (Leith Wood, K 2009).

En el estudio del caso de la Escuela Antumalal, en la fase de investigación cuantitativa junto a otras cuatro escuelas municipales vulnerables de la comuna de Quinta Normal, apareció con muy baja percepción por docentes en relación a las variables.

Variables	Aprobación de los profesores
Clima organizacional	43%
Gestión administrativa	40%
Cultura de la Escuela	38%
Proceso de Aprendizaje	44%
Instancia de apoyo Padres y apoderados	26%
Instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad	45%
Uso de recursos	44%

El ejemplo es claro, el liderazgo de la Directora tenía una baja percepción (ver análisis cuantitativo en detalle) pero sucedió que a partir del segundo semestre del año 2008 hubo un cambio de Dirección y llegó un nuevo Director, a quién le entregué lo investigado. Estos datos le permitieron, en su quehacer cotidiano, tener un diagnóstico para introducir poco a poco los cambios que se requerían. En la investigación cualitativa los actores entrevistados (alumnos, profesores, apoderados y dirección) fueron manifestando un contentamiento con el liderazgo del nuevo Director. Hoy al finalizar el año 2011 se pueden comprobar varios logros de la gestión, donde el Director es bien evaluado por la comunidad; incluso ya se están viendo los primeros cambios positivos en términos de calidad educativa, son aun lentos pero a nuestro entender van en su camino de proyección. En lo académico hay un proceso con los resultados de las pruebas SIMCE.

Todo lo sintetizado comprueba que el liderazgo directivo tiene un rol primordial en el éxito de la escuela referido a la gestión de todos los ámbitos.

Continuando con el liderazgo escolar, en el libro de Leithwood, K 2009 ¿Cómo liderar nuestras escuelas?, se presentan definiciones y análisis producto de sus investigaciones. Al revisar el libro me parece interesante para esta Tesis transcribir algunos párrafos haciendo a la vez comentarios atinentes a esta investigación; veamos: Liderazgo escolar “la labor de movilizar o influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. Queda

claro el concepto que el líder debe ser capaz de convocar a otros con objetivos claros percibidos por necesidad de la escuela.

El autor menciona en otro apartado de este libro “Los líderes educativos exitosos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes”. Para esto menciona tres prácticas:

Fortalecer la cultura escolar, aquí plantea la influencia en la organización desarrollando prácticas en torno las normas, creencias, actitudes y valores compartidos y cuidando las confianzas en el equipo docente.

Pienso que el líder, es decir, el Director, como en el ejemplo de la Escuela Antumalal primero observó la cultura, las formas de comunicación en cada estamento, para luego paulatinamente introducir los cambios que se necesitan sin cambiar lo esencial en la escuela.

Un director entonces debe empoderarse de los elementos de la cultura escolar para dirigirlo a la consecución de las metas institucionales.

- Modificar estructuras organizacionales, el autor nos dice que “los líderes rediseñan las estructuras organizacionales a través de cambios en los equipos y en las tareas asignadas, la calendarización y diseño del tiempo, los procedimientos operativos rutinarios y el uso de tecnologías, etc.”

Esta muy claro que un director al tener una visión de qué logros debe tener la escuela en el mediano plazo, debe junto a su equipo de gestión ver el cómo debe guiar a la institución y para esto deberá si es necesario rediseñar los Planes Estratégicos, los que tienen como base los resultados del año anterior y de acuerdo a ello deberá hacer ajustes en la organización; hacer los controles y acompañamientos de los nuevos procesos y evaluar el Plan en los tiempos que correspondan para volver hacer los ajustes que se ameriten para el logro de las metas de la organización.

- Construir procesos colaborativos. Al respecto el autor dice “Los líderes trabajan para aumentar el rendimiento de la escuela brindándole al equipo educativo oportunidades para participar en la toma de decisiones”

Es sabido que el trabajo en equipo es el que permite que la labor educativa en el centro logre con éxito los fines declarados en sus Proyectos Educativos. El director debe ser capaz de movilizar la materia gris de todos los directivos, docentes y asistentes de la educación formando equipos de trabajo para las diferentes tareas, es así como por ejemplo debe tener equipos:

- De gestión para que junto a él planifiquen las grandes tareas del Centro.
- De departamento de asignatura para que planifiquen lo pedagógico y reflexionen sobre las prácticas en el aula.

- De personal de apoyo para que colaboren con los profesores en la formación de los alumnos en aspectos relacionados con la orientación y psicología educativa, etc.

Hoy no se concibe solo al Director como líder sino que este debe procurar que todos los miembros que conducen los procesos educativos en la escuela sean también líderes, es decir un liderazgo distributivo pero un liderazgo que sepa tener una mirada en la práctica colaborativa a través del trabajo en equipo, es indudable entonces que un liderazgo colectivo tendrá efectos positivos en los logros escolares.

Tesis “Liderazgo Directivo en escuela de altos niveles de vulnerabilidad social”
Reever, M (2010)

En esta Tesis del estudiante Matías Reeve de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile plantea un estudio exploratorio de las prácticas de liderazgo directivos en escuelas municipales de altos niveles de vulnerabilidad social.

Entre los objetivos se señalan:

- Identificar y caracterizar estas prácticas
- Estudiar la percepción de los directores sobre ellas
- Analizar las diferencias y factores comunes de las prácticas entre escuela con buenos y malos resultados
- Estudiar la relación entre prácticas y resultados de la escuela

La metodología usada contempla un análisis cuantitativo y cualitativo en base a entrevistas y a una encuesta aplicada a 28 directores y 76 profesores de escuelas comparables entre si, seleccionadas según aspectos socioeconómicos; ingreso promedio de los padres, educación de los padres, índice de vulnerabilidad y otros como resultados del SIMCE, matrícula etc.

Los resultados obtenidos muestran prácticas que diferencian a los directores de escuelas con buenos y malos resultados, estas son:

- Preocupación de la satisfacción de los profesores por su trabajo.
- Generar altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa.
- Fomentar la construcción y materialización de objetivos grupales.
- Valorar, reconocer y acompañar el trabajo que hacen los profesores y
- Dar a conocer los logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posesionarla en su comuna.

Se destaca en las escuelas de buenos resultados una fuerte integración de los apoderados a la institución, un Proyecto Educativo claro y compartido por todos, un trabajo cercano con el sostenedor y un clima escolar caracterizado por tener altas expectativas de rendimiento, en profesores y alumnos, espíritu de

superación; profesores comprometidos con la escuela y satisfacción por lo que hacen.

Concluye el investigador con esta frase “El liderazgo directivo y el clima escolar son los principales factores que generan buenos resultados”

Además este estudio entre sus sugerencias explicita que los Directivos focalicen su trabajo en potenciar su rol pedagógico a través de las prácticas ya mencionadas, que trabajen con los buenos profesores y se apoyen en su cuerpo directivo.

En Chile no existen escuelas de pedagogía que preparen a sus estudiantes de pregrado para ser directores, dejando un espacio vacío en su formación. Importante entonces es el esfuerzo que comienza el año 2010 la escuela de pedagogía de la Universidad Católica, en miras de la creación de una mención en dirección de establecimientos educacionales durante la carrera.

La mayoría de los directores consideran que monitorean relativamente bien el progreso de sus alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar.

Las diferencias de percepción entre directores y profesores provocan frustración en ambas partes y generar conflictos que no existirían si hubiera una mejor comunicación.

El contar con proyectos educativos conocidos y compartidos por la comunidad da un sentido de pertenencia, clarifica la visión de futuro y determina las líneas que conducen estratégicamente a cada establecimiento, las que dan sentido a lo que se hace diariamente.

El posicionamiento de la escuela es clave para alcanzar buenos resultados. Esto no sólo permitiría mantener o aumentar la matrícula, sino que genera un sentimiento de orgullo en la comunidad educativa.

Los resultados de las escuelas se correlacionan fuertemente con la visión estratégica de la escuela, el involucramiento de los apoderados y la motivación de los profesores, la cual se ve favorecida si el director reconoce y valora su trabajo.

Los establecimientos con mejores resultados se destacan por mantener una buena relación con sus apoderados e involucrarlos en los procesos de la escuela, abrir sus puertas para ellos y buscar constantemente estrategias para integrarlos en la comunidad. En general los buenos resultados son valorados por los apoderados, lo que se ve reflejado en su satisfacción por el establecimiento.

Es posible neutralizar a los docentes considerados como “malos elementos” con un trabajo conjunto entre director, cuerpo directivo y aquellos profesores que sienten un alto grado de compromiso con su profesión y la escuela, a través de un aumento de las exigencias, trabajar disciplinadamente y no aceptar excusas para alcanzar los objetivos y hacer las cosas bien.

Los directores reconocen que sus estudios de postgrado no fueron de gran valor, pero sí destacan algunas herramientas de gestión. Afirman que su mayor aprendizaje fue gracias a experiencias concretas y ejemplos de otros directores.

Existe un amplio consenso entre directores y profesores de escuelas de buenos y malos resultados en que los directores no poseen las atribuciones adecuadas y que su carga administrativa es excesiva.

El efecto de un liderazgo bien ejercido es integral. Llega a todo nivel y se potencia constantemente, Impacta en cada una de las variables asociadas a resultados.

Las condiciones socioeconómicas aparecen como un factor de menor influencia en los resultados, en comparación con el clima de la escuela y el liderazgo del director, en escuelas de alto nivel de vulnerabilidad social.

El **clima escolar** de las escuelas con mejores resultados se caracteriza por tener:

- altas expectativas de rendimiento de profesores y alumnos.
- espíritu de superación y
- profesores comprometidos con la escuela y satisfechos con lo que hacen.

A nivel de políticas públicas se recomienda fortalecer las instancias de formación de directivos, generar un nuevo y más exigente proceso de reclutamiento y selección, mayores atribuciones y mejores remuneraciones, riguroso proceso de evaluación y mecanismos claros de desvinculación.

Al revisar esta tesis realizada por un ingeniero industrial para obtener el grado de Magister en gestión y políticas públicas sin ser él un profesional de la educación, logra obtener resultados (ya sintetizados) que a mi experiencia docente no son un mayor descubrimiento ya que están presentes de una u otra forma en mucha literatura referida al rol que debe tener un líder directivo. Sí me parece interesante cuando menciona que los directores deben tener instancias de formación, yo diría en forma continua al igual como deben hacerlo los docentes.

Recién al final del año 2011 El MINEDUC se llamó a un concurso de docentes para ingresar a un curso de formación de Directores algo que me parece muy atingente.

Con respecto al reclutamiento, la ley de educación sobre calidad y equidad (20.501) promulgada el 26 de febrero del 2011 señala que los Directores serán seleccionados por la alta Dirección Pública y no por los Departamentos de educación municipal, me parece algo muy bueno porque hasta ahora tenía mucha influencia el Director de educación de la comuna que como sabemos (lo digo por experiencia propia) privilegiaba el color político del postulante perdiendo la objetividad.

Esta Ley menciona varios artículos relacionados con el Director, veamos (www.bcn.cl)

Artículo 3 a)

En el ámbito administrativo; organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes y del personal, podrá proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral hasta el 5% de los docentes del establecimiento siempre que hubiesen resultado mal evaluados... designar y remover a quienes ejerzan los cargos de subdirectores, inspector general y jefe técnico del establecimiento...promover una adecuada convivencia.

Como se observa este artículo le otorga al Director poder para tomar ciertas decisiones.

Artículo 6

Los docentes tendrán derecho a ser consultados por el Director del establecimiento en la evaluación del desempeño de su función y la de todo el equipo directivo, así como en las propuestas que hará el sostenedor para mejorar el funcionamiento del establecimiento educacional.

Es muy interesante este artículo ya que en la evaluación del Director y su equipo, tiene relevancia la opinión de los docentes, es decir hay mayor participación de los profesores en la mirada de la gestión.

Artículo 7

Los consejos de profesores participarán en la elaboración de la cuenta pública del Director y en la evaluación de su gestión, de la del equipo directivo y de todo el establecimiento.

Me parece un excelente rol el que los profesores participen de la cuenta pública porque hasta ahora la efectuaba el Director con su equipo y enviada al sostenedor y por lo tanto nunca iba a ser cuestionado, pues todo era en forma unilateral (Directivo) no teniendo ninguna inferencia el cuerpo docente que son actores importantes del resultado del centro.

Artículo 33 (referido a la elección del director)

El convenio de desempeño del director será público y en el se incluirán las metas anuales estratégicas de desempeño del cargo durante el período y los objetivos de resultados a alcanzar por el director anualmente, con los correspondientes indicadores, medios de verificación y supuestos básicos en que se basa el cumplimiento de los mismos así como las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento. Es importante que al Director se le exijan estándares de desempeño, esto permite que este involucrado en todos los procesos desde el Proyecto Educativo, el Plan anual, su monitoreo y evaluación, todo con el fin último de lograr las metas compartidas por todos los miembros de la organización.

El artículo 34 esta referido a que "El Director del establecimiento deberá informar al sostenedor y a la comunidad escolar, en diciembre de cada año el grado de cumplimiento de las metas y los objetivos establecidos en los convenios de desempeño. Este artículo viene a confirmar la importancia de cumplir las metas y la transparencia de los logros en la cuenta del sostenedor pero especialmente a la comunidad.

También este artículo contempla la desvinculación del Director cuando el grado de cumplimiento de los objetivos acordados en el convenio de desempeño sean insuficientes de acuerdo a los mínimos que establezca.

Me parece muy bien que se termine el contrato al Director si no se cumple con el desempeño establecido, esto implica que hay una mala gestión y en educación son muchos los que pierden.

Siguiendo con este tema del liderazgo del Director en vista del proyecto de ley sobre carrera docente que se presentará el 1° de marzo al Congreso (2012) el Ministerio de Educación encargó al CPEIP (Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas) realizar una encuesta On Line a una muestra de 13.654 profesionales de la educación (yo también participé) esta consulta estaba referida a variados aspectos donde se centraba en algunos ámbitos: rol del Director, atribuciones, desempeño docente y remuneraciones y prueba de conocimiento para los profesores recién egresados de pedagogía que los habilite para ejercer la profesión docente.

En el diario el Mercurio cuerpo C (21-02-2012) aparecieron los resultados que dicen lo siguiente:

Pregunta:

- Me parece adecuado que los sueldos de los docentes puedan ser distintos de acuerdo a su desempeño.

Los docentes están de acuerdo y total acuerdo, un 65,5%

Pregunta:

- Un Director elegido de manera objetiva y transparente debe tener la facultad de despedir a los docentes.

Los docentes están de acuerdo, total acuerdo en un 54,5%.

Estos resultados corresponden a profesores de escuelas municipales.

He elegido estas dos consultas ya que apuntan al tema que estamos tratando especialmente al correspondiente al liderazgo que deben tener los docentes para producir aprendizajes, los cuales a mi juicio y así lo dicen las investigaciones actuales, el docente debe ser premiado por su desempeño y no por los años de servicios que como vemos esto último ha privilegiado el sistema.

Por otra parte comparto plenamente que el Director tenga mayores atribuciones para determinar la desvinculación de un profesor de mal desempeño, creo que el 5% que fija la ley es muy bajo, debe ampliarse. También debe quedar claro que un buen Director debe acompañar a sus profesores en su gestión académica, preocuparse de su formación continua, etc.

Concluyo este tema con la mirada de la experiencia docente de 43 años y de 13 en cargos directivos tanto en la educación particular y municipal. Todo me dice que el Director debe ser el líder de la Organización educativa, que sea capaz de direccionar la gestión en todos los ámbitos especialmente siendo el líder de todos los profesores, asistentes, apoderados y especialmente con los alumnos y para

esto debe tener dos grandes dominios: Las competencias duras del conocimiento de gestión de personas y de la gestión pedagógica.

Para las primeras debe tener desarrolladas las llamadas competencias blandas que permiten la comunicación con el otro, el crear confianzas, el distribuir los liderazgos y el conducir en armonía a la comunidad. Para lo pedagógico es necesario que haya sido un excelente profesor, que conozca muy bien el curriculum, la metodología de la enseñanza, las formas de evaluar, etc. en este ámbito debe involucrarse por el aprendizaje con altos estándares y por sobre todo tener siempre presente el Proyecto Educativo que fija el rumbo a través de la Visión y Misión generados y compartidos por toda la comunidad e irradiada a su entorno.

ACTUALIZACIÓN DEL TEMA EDUCATIVO A TRAVÉS DE ARTÍCULOS ACTUALES ESCRITOS EN LA PRENSA

Diario "El Mercurio" (3 de julio 2011 cuerpo C)

"Pérdidas que han dejado las movilizaciones estudiantiles en la educación municipal"

Veamos las cifras

Año	Ed. Municipal	Particulares Subvencionados	Particular Pagado
2000	1.966.017	1.276.618	321.233
2002	1.963.775	1.394.850	312.224
2004	1.877.573	1.553.935	285.919
2006	1.765.337	1.696.589	251.493
2008	1.613.272	1.779.184	257.005
2010	1.506.927	1.877.514	262.108

Al observar las cifras vemos como la educación municipal básica y secundaria ha ido bajando su matrícula. Estos datos permiten aventurar ciertas observaciones.

- 1) Chile actualmente tiene una tasa de disminución demográfica (1,9%).
- 2) Se observa que desde las movilizaciones del año 2006 "Revolución Pingüina" se ha acrecentado la pérdida de alumnos de la Educación Municipal.
- 3) La pérdida de la matrícula municipal ha pasado a la matrícula de la educación particular subvencionada, así se observa claramente desde el período 2008 – 2010 donde este tipo de educación tiene mayor peso de la matrícula.
- 4) El principal factor de esta emigración se debe según todo lo que se observa en la prensa virtual y escrita, es porque los padres a pesar de estar de acuerdo con las demandas de los estudiantes no quieren que sus hijos no tengan clases.
- 5) Es importante agregar que durante el año 2011 muchos colegios del país estuvieron tomados por los estudiantes por mas de 6 meses, lo que provocó una alta repitencia de ellos. Esto es de seguro que traerá como

consecuencia otra emigración de estudiantes hacia las escuelas particulares subvencionadas.

- 6) Además está el factor económico ya que las municipalidades están casi quebradas porque no han percibido el dinero de la subvención estatal lo que implica recortes en insumos para el año 2012.
- 7) Al haber menos matrícula, las escuelas han fusionado cursos y por lo tanto, han quedado profesores cesantes. También se han tenido que fusionar colegios.

Ante el análisis anterior caben muchas preguntas.

¿Cuál es el rol del Estado ante las demandas de los estudiantes?

¿Las organizaciones estudiantiles no son capaces de establecer diálogos con las autoridades del MINEDUC e ir dando pasos que logren convergencias?

¿Y cuál es el rol de los profesores que como hemos visto no fueron casi partícipes de lo ocurrido el 2011?

¿Qué sectores de la sociedad son los más perjudicados con estas interminables tomas de colegios?

¿Quién se hace responsable de los millones de pesos que se necesitan para reparar los colegios tomados y destruidos?

¿Y qué pasa con el congreso que pasaban los días, semanas y meses y no habían acuerdos?

Todos los que entendemos algo de educación sabemos que lograr lo tan anhelado, calidad y equidad en el aprendizaje, es lento pero en el escenario vivido el 2011 donde todos los actores fueron intransigentes (estudiantes, docentes, estado, políticos, etc.) el proceso de cambio será aún más lento y nuestra educación chilena se distanciará aún más de los países llamados desarrollados.

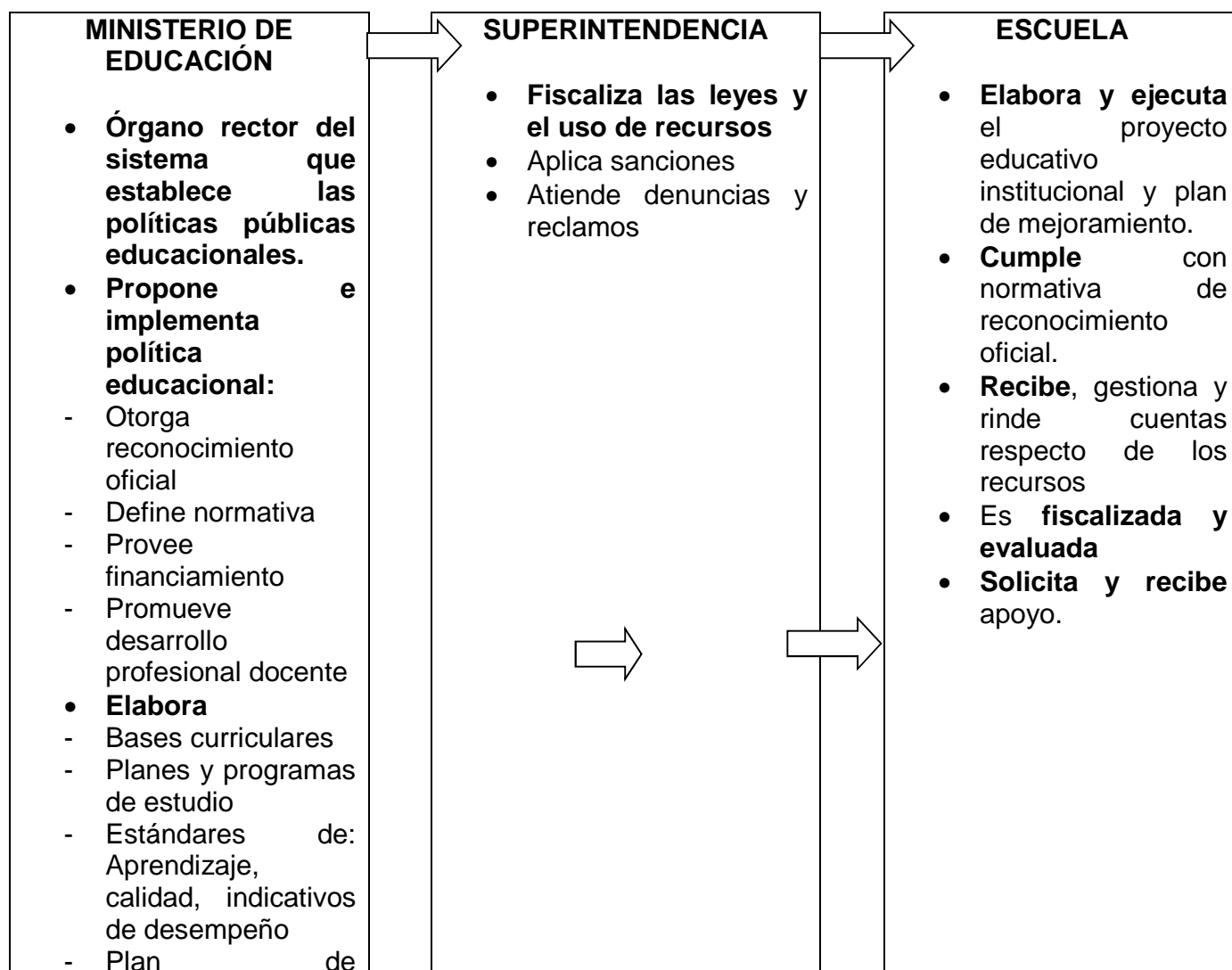
Ahora bien, está claro que los alumnos provenientes de los quintiles más pobres donde uno de cada diez estudiantes ingresa a la universidad del estado (tradicional), tendrán aún mayores dificultades de acercarse a mejoras en las umbrales de educación, como consecuencia la inequidad social en el mediano y largo plazo se seguirán manteniendo.

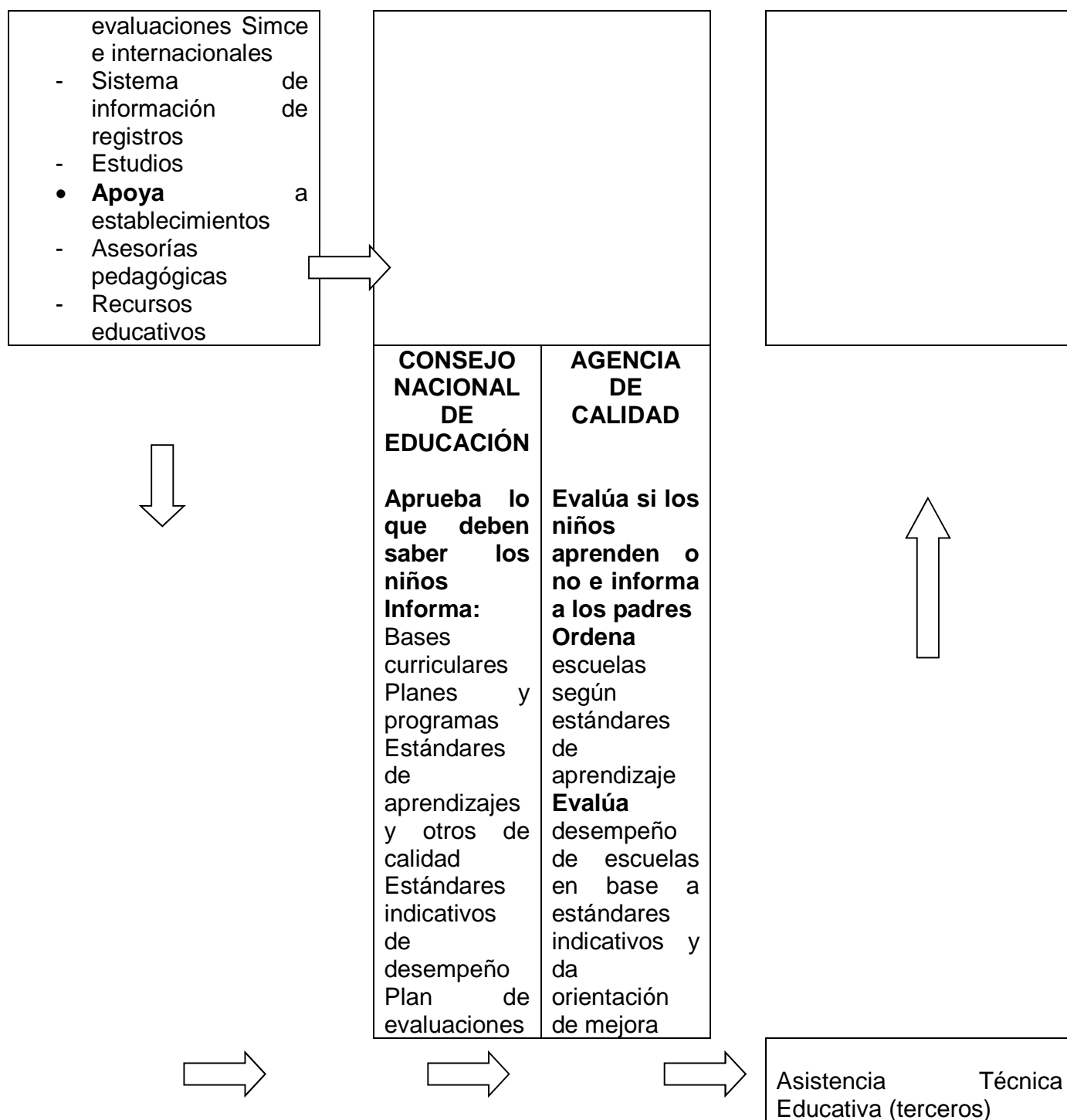
El Mercurio (21 de abril 2011 cuerpo C)

Aprueban ley que crea nuevas Instituciones a cargo de evaluar y fiscalizar a los colegios.

Han pasado cuatro años de debate en el Congreso pero al fin fue aprobada la ley (20/04/2011) que crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad para la enseñanza parvularia, básica y media.

Recordemos que todo partió con la Revolución Pingüina el año 2006 cuando se constituyó el Comité Asesor de la ex Presidenta. En este comité participaron mas de 60 personas pertenecientes a todos los ámbitos de la sociedad. Este texto esta expuesto en la Tesis. Ahora bien, todo tiene como meta, mejorar la calidad de la educación chilena. El nuevo sistema es el siguiente:





“El Mercurio 2 de agosto 2011 Cuerpo C

Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena

El documento es muy extenso y en consecuencia se plantea una síntesis de los puntos mas destacados de las demandas de las movilizaciones.

En síntesis conforme a los criterios y sujeto a los alcances que se exponen en este documento, proponemos:

- 1) Incorporar como garantía constitucional el derecho a una educación de calidad, estableciendo el deber del Estado de velar por el mismo.
- 2) Desmunicipalizar la educación escolar estatal, generando una nueva institucionalidad basada en organismos públicos.
- 3) Aumentar la cobertura y calidad de la educación parvularia.
- 4) Aumentar sustancialmente el gasto en subvención escolar, con especial énfasis en los alumnos más vulnerables.
- 5) Modificar el sistema de financiamiento escolar, considerando que una porción de los aportes vigentes sea base de matrícula.
- 6) Modernizar la carrera docente y fortalecer la formación inicial de profesores.
- 7) Implementar el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación escolar, que establece requisitos básicos de calidad
- 8) Implementar el nuevo sistema de fiscalización del cumplimiento normativo y del uso de los recursos públicos en el sistema escolar.
- 9) Fortalecer la oferta educativa de la educación escolar técnico – profesional
- 10) Continuar ejecutando con la máxima celeridad la reconstrucción de los establecimientos educacionales, presentando un cronograma con las fechas de ejecución de los trabajos pendientes.
- 11) Promover la participación estudiantil en todos los niveles. En particular, en educación superior derogar las normas que limitan su participación.
- 12) Fortalecer la educación superior estatal y las universidades tradicionales, a través de aportes basales contra metas de interés nacional y regional.
- 13) Complementar el financiamiento a las instituciones de educación superior con aportes asociados a convenios de desempeño, fomentando el desarrollo de áreas específicas.
- 14) Reestructurar en el mediano plazo el sistema de becas y créditos estudiantiles para la educación superior, de manera que ningún estudiante meritorio quede fuera de la educación superior por razones económicas.
- 15) En lo inmediato, aumentar las becas, rebajar el costo del crédito con aval del Estado y reprogramar los deudores morosos del crédito solidario.
- 16) Reformular y hacer más exigentes el sistema de acreditación de la educación superior, estableciendo, la acreditación institucional como futuro

requisito para acceder al financiamiento estudiantil y mejorando el acceso a la información para los postulantes.

- 17) Crear una superintendencia de educación superior, que fiscalice el uso de recursos y la no existencia de lucro en las universidades.
- 18) Promover un sistema de admisión a la educación superior más equitativo e inclusivo, considerando elementos como el *ranking* escolar.
- 19) Potenciar una oferta de calidad y alta pertinencia en la educación superior técnico – profesional.
- 20) Promover la interculturalidad en la educación superior.
- 21) Dar un salto cualitativo en innovación, ciencia y tecnología.

Como vemos en estos 21 puntos se plantean las necesidades que abarca todos los ciclos de la educación chilena desde la cobertura total del nivel parvulario hasta lograr becas para los estudiantes que acrediten las competencias para incorporarse a la educación superior.

El mercurio 19 de febrero 2012

“Evaluaciones participativas permiten detectar mejor los problemas de la escuela”
Duprieg, V (2012)

Este investigador de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) plantea que para hacer el balance de la escuela se debe “convocar a los docentes y directivos, a los beneficiarios (padres y estudiantes) y a expertos externos para ayudar en la discusión” agrega “En la evaluación participativa se propone a los docentes y directivos que evalúen uno o dos aspectos en los que han visto que tienen problemas, y que añadan a ese balance dimensiones valóricas como el clima escolar o la formación ciudadana” “Lo mejor es impulsar a los equipos directivos a hacer análisis de toda esta información, a reconocer los problemas y a sus causas , y a decidir cómo pueden solucionar esas dificultades”.

Esta Tesis en el estudio cuantitativo, plantea una encuesta sobre la percepción que tienen los directivos y profesores relativos a varios de los elementos tocados por este investigador, como por ejemplo “el clima de la escuela”. Estoy muy de acuerdo que en la evaluación del colegio, todos los estamentos deben participar así se tendrá una mirada mas objetiva y mas aún si se cuenta con expertos externos se pueden precisar, las debilidades existentes para focalizar los futuros planes de mejora.

El mercurio (19 de enero 2012)

Esta página presenta dos artículos “Fuerte énfasis en impulsar la educación parvularia”

La idea es generar un sistema escolar con mayor igualdad de oportunidades para todos los estudiantes sin importar el nivel socioeconómico, es lo que desea el MINEDUC, se efectuará un fuerte énfasis en la educación parvularia. El ministro sostiene que un niño de familia acomodada llega a los 6 años con un vocabulario 2,5 veces mayor que el de un niño de sectores vulnerables. Por tal motivo de desigualdad el foco se centra en aumentar la cobertura y calidad de este nivel escolar. Un dato, Chile tiene menor cobertura que los países vecinos y gasta un tercio en comparación con los países de la OCDE. Esperamos que estas nuevas noticias aparecidas en la prensa recientemente se concreten por el bien de tan anhelada calidad y equidad.

El mercurio (19 de enero 2012 cuerpo C)

“Mejorar las capacidades de docentes en ejercicio”

En este artículo el ministro de educación plantea “no creemos que el futuro de la educación chilena pueda tener resultados a nivel mundial, sino abordamos con decisión este tema. Todo apunta a fortalecer las capacidades de los profesores en las escuelas. La idea es mejorar su formación en el ejercicio docente.

Para esta formación continua está trabajando el Centro de Perfeccionamiento del MINEDUC (CPEIP) para pronto ofrecer cursos a partir del currículum en la línea de la metodología y la evaluación. Es indudable que estos nuevos caminos apuntan a mejorar la calidad de los aprendizajes que como sabemos objetivamente por los resultados de las pruebas externas (SIMCE, PSU, PISA) todavía la educación chilena está al debe.

El mercurio (30 de enero 2012 cuerpo A)

“Panel de expertos en educación entregan propuesta para renovar la carrera docente”

El gobierno está enfocado a que se mejore la carrera docente para lo cual le pidió a un panel de expertos que hagan un planteamiento, así después de seis meses ellos en síntesis de este artículo plantean una de las observaciones en que los profesores no son bien evaluados por la sociedad. En una encuesta aplicada por “elige educar y adimark en 2011, solo el 31% percibe que el profesor cada vez tiene mejor nivel, el 25% dice que es una profesión respetada, al consultarle a los docentes, el 83% percibe que la valoración de su profesión ha caído.

Ante lo anterior es que la comisión de expertos ha estudiado el tema con el fin de plantear propuestas para potenciar la carrera docente. Se abordaron variados temas como por ejemplo:

- Las remuneraciones que están muy por debajo de los países que integran la OCDE, el sueldo es de los peores de todas las profesiones.
- No existe un itinerario de crecimiento que defina el tipo de competencias con la que los profesores deberían ir progresando.

Todos estos estudios tienen como norte que el gobierno tenga argumentos precisos para levantar el documento de una nueva ley sobre la carrera docente para marzo de 2012, las ideas se van a socializar en el congreso con el colegio de profesores.

El documento plantea cinco ejes:

- 1) Hacer de la profesión algo equitativo (estimulando el desempeño docente en códigos vulnerables)
- 2) Sencillo (con criterios de ascensos estandarizados)
- 3) Atractivo (mejores remuneraciones y condiciones laborales)
- 4) Equilibrado entre operación local y central (con incentivo de crecimiento a nivel país pero también según colegios)
- 5) Donde prime la calidad docente (mediante mayores competencias)

Se propone una “escala de crecimiento” que otorgue los grados de competente, avanzado y experto según experiencia.

Pienso que estas propuestas deben incluir en el debate a los principales actores que son los docentes, esto permitiría producir un cambio en el estatuto docente y desplegar una nueva carrera que si tiene los ingredientes de crecimiento profesional junto a la formación continua y sueldos de buen nivel, como todo profesional, los resultados académicos de los estudiantes tendrán que ser de calidad. Durante el mes de enero y parte de febrero del 2012 el Centro de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación hizo una encuesta on line para conocer la percepción de los profesores relativo a esta ley (carrera docente) yo participé entre 13.000 docentes aprox. y la mayoría plantea el tema de los sueldos el que debe considerarse el desempeño profesional esencialmente. También hay alta aprobación para el indicador que plantea las mayores atribuciones que deben tener los Directores de colegios como por ejemplo elegir a su equipo directivo.

Por otra parte el colegio de profesores ha manifestado a la prensa que esta consulta no es válida ya que la encuesta se aplicó a tan solo el 7% del universo de los profesores. De todas maneras el gobierno ya ha manifestado que el proyecto será analizado junto al congreso por el estamento docente que es representado por el colegio de profesores. A mi entender me parece que el debate debe considerar a los diferentes actores que participan del proceso educativo. Está claro que el estatuto docente necesita ser reformado, es sabido que todos los investigadores de este tema apuntan a nuevos paradigmas que tiene hoy la educación, donde la escuela debe tener mayor autonomía, donde debe existir un perfeccionamiento docente continuo, donde la escuela debe ser evaluada por los diferentes estamentos (alumnos, apoderados, profesores, etc.), donde la

participación de las familias son realmente importante, donde la participación de los profesores tenga mayor peso en las decisiones que se deben tomar para direccionar al Centro hacia logros de aprendizajes de calidad y donde se incorporen los cambios que el mundo requiere.

7. El mercurio (29 de enero 2012)

“Si Chile gasta mas plata en lo mismo, no habrá ninguna diferencia en educación”

Este texto pertenece al investigador, Cabral. Marcelo jefe de la división de educación del BID

Este experto señala que se debe disminuir el currículum de la enseñanza media y enseñar a los estudiantes las habilidades del siglo XXI “autogestión”, trabajo en equipo y resolución de problemas de forma novedosa y creativa. Agrega “si las escuelas no cambian, quedarán obsoletas en 10 años”. “Es imperativo tener sistemas de mentoría. No hay ninguna profesión donde no haya un “sénior” trabajando con un “junior” para crear los cementos fundamentales en la práctica de esa profesión”, el ve que esto no sucede en la educación chilena.

“Los maestros, dice, deben aprender a trabajar en equipo y a observar estructuralmente de modo de poder analizar lo que está pasando con ellos en el aula”.

Es indudable que el trabajo en equipo es hoy por todos conocido y por lo que a mi compete en muchas unidades educativas ya se está instalando.

Luego agrega “los profesores deben no solo conocer la tecnología, sino saber como utilizar el contenido y las técnicas de esas nuevas tecnologías para cambiar las prácticas en clases”.

Yo como profesor pienso que debe haber una combinación de uso de los medios tanto los TIC'S como los tradicionales, con ese discurso que permite producir la reflexión, en los alumnos, el asombrarse ante los planteamientos de las preguntas que deben hacerse los alumnos a través de las propuestas del buen maestro. El experto continúa enunciando las competencias que se necesitan como por ejemplo:

“Las socio-emocionales, son las que impulsan la productividad, la competitividad, la innovación, la creatividad, todo lo que se necesita para impulsar al trabajador.

“La autogestión, auto eficiencia que es la capacidad de trabajar en equipo para resolver problemas de manera novedosa y creativa”. La idea es que junto con el trabajo con sus pares el niño aprenda dadas las bases del conocimiento a usarlo en la búsqueda de soluciones, es como dicho “al niño hay que enseñarle a pescar y no darle los pescados”.

En torno a la equidad el experto señala que el problema esta en la cobertura que debe tener la educación pre-escolar.

Se pregunta ¿por qué en Latinoamérica los niños inteligentes y capaces se vuelven menos inteligentes y capaces si entran a una escuela pobre?

En mi calidad de autor de esta Tesis he planteado en varios textos con soporte de estudios que un niño de una escuela vulnerable puede tener logros como cualquier alumno de escuelas de niveles medios o altos socioeconómicamente, al

respecto en Chile ya hay muchas escuelas pobres que tienen altos estándares de rendimientos en las evaluaciones externas.

Entonces como lo he planteado, cuando un Centro cuenta con un buen liderazgo Directivo que comprometa a todo el cuerpo docente en producir aprendizajes de calidad, esto se logra.

Por supuesto que los ejemplos de esta línea están aún muy lejos de ser universalmente en toda la educación chilena.

Si países como Finlandia lo han logrado (equidad y calidad) en la educación pública, nosotros en Chile debemos lograrlo cuando estos debates se instalen mas en nuestro sistema educativo.

Se plantea el perfeccionamiento de los profesores para que comprendan y conozcan el nuevo enfoque en las competencias. Diré que el profesor debe ser un facilitador de la enseñanza, un coach que debe enseñar a los alumnos a construir conocimientos a través del desarrollo de proyectos donde puedan integrar enseñanza de variadas asignaturas. Luego entra al terreno de donde invertir el dinero del presupuesto en educación y señala las siguientes áreas:

- Desarrollo infantil temprano.
- Calidad de los maestros.
- Mediación de los aprendizajes de manera menos estandarizada.
- Programas compensatorios: como mejoramos el servicio de la escuela.
- Transición entre la escuela y el mercado del trabajo o la educación superior.
- Capacitación de los maestros
- Repensar el curriculum de secundaria para incorporar habilidades socioemocionales.
- Aprender a medir las nuevas habilidades.

Como se observa en todos los textos de investigación, vienen a corroborar todo lo que se ha ido señalando en esta investigación, en término del cambio que necesita nuestra educación para dar el gran salto a la calidad y equidad.

Creo que falta en las políticas públicas un gran debate que permita la participación de todos los actores en cada escuela: Directivos, profesores, padres, alumnos, etc.

Metas educativas 2021.

Propuestas de los Estados Iberoamericanos (OEI) y acciones realizadas en Chile, revista El aula (2011).

Esta revista es publicada por la asociación chilena de Municipalizada (ACHM) y con patrocinio de la OEI. En esta edición aparecen las propuestas educativas para el 2021 publicadas para la OEI el año 2010, lo interesante del artículo es que hacen una correlación entre estas metas y lo que se esta haciendo en Chile, en estos términos vale la pena citarlas en esta Tesis.

Meta	Acciones del MINEDUC (Chile)
Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.	Programa Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE)
Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la Educación	Programa de Alimentación Escolar (PAE). Programa de Salud Escolar. Programa de Becas y Asistencialidad Infantil. Educación Sectores Pobres de Áreas Rurales e Indígenas. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Programa para la Educación Especial Diferencial.
Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.	Programa Aseguramiento de Calidad en Jardines en aumento de cobertura vía transferencia de fondos de la Junta de Jardines Infantiles (JUNJI). Programa Aseguramiento de Calidad Jardines Red JUNJI: Material educativo para los niños y la familia. Programa material de enseñanza. Programa Fundación INTEGRA Programa de Entrega de Servicios Educativos a través de programas no formales de Educación Parvularia (Programas “Conozca a su hijo” y “Mejoramiento atención a la infancia”). Programa Educación Parvularia (Programa educación prebásica).
Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.	Programa de Educación Básica
Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.	Programa de Desarrollo Curricular. Programas de Textos Escolares de la Educación Básica y Media. Programa de Informática Educativa en Escuelas y Liceos. Programa de Alfabetización Digital. Programa Transversalidad Educativa. Plan Recursos de Apoyo al Deporte y la Recreación. Programa Bibliotecas Escolares (CRA) (Programas Recursos Educativos)
Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la	Programa de Educación Media Programa de Mejoramiento Educativo

educación técnico-profesional (ETP)	(PME) de enseñanza básica y media. Programa Becas Educación Superior. Fomento y desarrollo de prácticas profesionales. Proyectos de articulación de la Formación Técnica.
Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida	Proyecto de Fortalecimiento Plan 12 Años de Escolaridad. Programa Especial de Educación Básica y Media (Programa especial de nivelación de estudios). Programa Mejoramiento de la Educación de Adultos.
Fortalecer la profesión docente.	Programa evaluación de desempeño docente. Programas de perfeccionamiento de los profesionales de la educación. Programa de perfeccionamiento de docentes de enseñanza técnico profesional. Programa de liderazgo educativo. Programa Plan de Formación de Directores. Programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes. Programa de Fortalecimiento del aprendizaje de inglés (Inglés Abre Puertas).
Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.	Programa desarrollo de capacidades para el estudio e investigaciones pedagógicas. Programa Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Programa Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico. (FONDEF). Programa de Becas Nacionales de Postgrado. Programa de Becas Bicentenario de Postgrado ("Becas Chile") Programa de Cooperación Internacional. Programa de investigación asociativa (PIA).

Invertir mas e invertir mejor	Aumento sostenido del Gasto Público en Educación General.
Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto "Metas Educativas 2021"	

Al observar las metas de la OEI para el 2021 vemos que ya hay acciones que realiza el Ministerio de Educación que vienen desde la Reforma de 1996 pero que los resultados no han tenido logros contundentes en términos de las declaraciones de calidad y equidad.

Creo que si se está en camino, pero falta mucho por recorrer, no olvidemos que nuestra educación desde el 2006 con la revolución de los secundarios y las grandes movilizaciones de los universitarios y nuevamente los secundarios el 2011 está en la demanda de toda la sociedad que sostiene que se hagan los cambios para el logro de la calidad y el no al lucro, que solicita una educación gratuita y produzca mayor equidad.

Como profesor observo que muchas de las acciones que manifiesta el MINEDUC no se manifiestan en la realidad, por ejemplo la meta N°6 Fortalecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional.

En las acciones se mencionan Beca para la educación profesional. Estas no han llegado a este grupo de alumnos que como sabemos pertenecen a quintiles pobres de nuestra sociedad.

En la meta N°8 Fortalecer la profesión, la Acción del Mineduc señala programa de perfeccionamiento docente, en la realidad en colegio Municipal donde trabajo, solo años antes, el Centro de Perfeccionamiento ofrecía algunos cursos que consistían en entregar un libro y luego al final del año tomaban una prueba de conocimiento. Como todos sabemos, este ejemplo no constituye una formación profesional. Estas observaciones que planteo, es para decir que lo escrito como acciones tienen distancia en varios casos con la realidad. Es de esperar que estas metas 2021 que me parecen muy atingentes a la mejora que se requiere para enfrentar el cercano futuro sean efectuadas verdaderamente.

Hacia un modelo de Intervención Biopsicosocial en el contexto de Escuelas vulnerables (Saracotti, M y Santana A, 2011)

Este texto aparece en la Revista El aula (2011) perteneciente a la asociación chilena de municipalidades y en síntesis aborda el tema de la vulnerabilidad escolar.

Se plantea que tanto los directivos como docentes de estas escuelas se encuentran con dificultades para responder problemáticas que escapan a sus competencias y experiencia profesional, tales como: deserción escolar, violencia, embarazo adolescente, relaciones tensionantes con los padres, dificultades conductuales, consumo de drogas, entre otros.

En la relación escuela familia se identifican situaciones conflictivas como: ausencia de los padres como actores fundamentales en la formación de sus hijos, dificultades que influyen en la condición de salud biopsicosocial de los niños, recursos socioculturales escasos y ausencia de la relevancia de la educación para sus hijos, etc.

Tenemos que tener también en cuenta que hoy la familia está constituida de diversas formas, por ejemplo: parejas sin matrimonio, hijos que viven uniparental con uno de sus padres, etc.

Otro aspecto es lo relacionado con la situación de pobreza que conlleva a otras dificultades como: delincuencia, drogadicción, violencia, alcoholismo y que se inicia precisamente cada vez a menor edad. Entonces la labor de la escuela se hace mas difícil pero a la vez mas necesaria porque pasa a ser el gran soporte para la educación de los niños y jóvenes. Yo diría que es fundamental en poder lograr educar a este grupo social que en el futuro tenga esperanzas de cambiar a un estadio mejor de vida.

Es necesario como dicen los autores intervenir en acciones preventivas desde la básica ya que la generación de intervenciones pertinentes a este grupo etéreo favorecería la situación actual del niño/a en el contexto escolar, pero también potencia a futuras personas que pueden ejercer una ciudadanía responsable viviendo en sociedad.

Al respecto, Chile ha creado programas de apoyo como son: “Chile crece contigo” hasta los 5 años y el Programa de Habilidades para la vida se que focaliza en niños de 1° a 4° básico. Pienso que estos dos programas son una gran ayuda, no obstante deben ampliarse por toda la educación básica y también en la enseñanza media que como sabemos es gratuita y obligatoria (lo expresa nuestra Constitución) se hace necesario, dicen los autores, poner en contacto al sistema educativo con el sistema de protección social representado por el SENAME y MIDEPLAN. Estas instituciones deben articularse para sumar programas tendientes a prevenir pro – conductas pro - sociales en los niños y también con los adolescentes. Por otra parte, hace pocos años se creó la ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) para las escuelas vulnerables, esta ley incorpora mayor financiamiento para estos alumnos que pertenecen a familias más pobres. Esta iniciativa es muy importante porque focaliza en los más necesitados la ayuda escolar.

La ley dice que el sostenedor deberá incluir acciones en el área de la convivencia escolar tales como, apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias mediante mejora en la convivencia y gestión del clima escolar, fortalecimiento del Consejo Escolar, de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela, apoyo de los aprendizajes de todos los alumnos.

En el estudio de caso: Escuela Antumalal, hay realizado proyectos en la línea de los aprendizajes como por ejemplo de la lectura y comprensión. Este proyecto

realizado el año 2010 le reportó a la escuela un dinero extra que el Director ocupó en techar el patio que era un anhelo de la comunidad para que los alumnos pudieran jugar en los recreos en los días de lluvia.

Como vemos esta ley favorece enormemente a las Escuelas en contextos vulnerables y por lo tanto, la tarea es para el equipo de Directivos y profesores, lograr avances significativos tanto en la prevención y formación para la convivencia ciudadana como en los aprendizajes de calidad que todos pueden lograr. Si así fuere se iría coartando la brecha entre escuelas y escuelas, produciendo poco a poco el acercamiento a la gran meta que es la EQUIDAD.

El Mercurio (2 de marzo 2012 cuerpo C)

Nueva carrera Docente incluye mejores sueldos, más evaluaciones y fin a la inmovilidad.

En un artículo anterior referido a este tema, se hicieron los comentarios pertinentes, pero sucede que en este texto se menciona que recién el proyecto fue entregado para su discusión en la cámara de Diputados (29 de febrero).

Inmediatamente el colegio de profesores planteó el reclamo de que tuvieron acceso a la discusión de los textos. Nuevamente reafirmo mi posición en el cual es necesario que los representantes del gremio docente se incorpore al debate, todos sabemos que sin discusión de los actores de la educación el cambio propuesto va a ser muy lento y muy criticado, los cambios deben prepararse con la participación de los pedagogos. En el periódico se plantean aspectos de síntesis del proyecto: Había cuatro niveles o etapas de la carrera docente en los cuales el profesor avanza de acuerdo con sus competencias y habilidades y los años de ejercicio profesional.

1. Al egreso de la universidad, el futuro profesor rinde el “Examen Nacional de Excelencia Pedagógica”, si lo aprueba puede ingresar al sector Municipal y en el particular subvencionado.
2. Después de 2 años puede rendir un examen de certificación para pasar el siguiente nivel llamado preparado.
3. Después de 4 años rinde este examen para pasar al nivel avanzado.
4. Por último, después de 4 años más, rinde la prueba para pasar al nivel de experto. Desde el nivel inicial al nivel de experto el valor de la hora pedagógica sube y por ende el sueldo; es decir; se premia la calidad del conocimiento del profesor junto a otras competencias.

Me parece un buen cambio, porque incentiva al maestro a estar en sintonía con los cambios y prepararse en una formación continua. También el sueldo se incrementará por la evaluación que debe hacer el Director en la observación intra aula. También podrán tener un bono económico por necesidades del Proyecto Educativo, por zona, por desempeño en condiciones difíciles (aquí están el

trabajar en regiones geográficas aisladas, en escuelas vulnerables) y por responsabilidades directivas. Por otra parte los docentes que estén 8 años en la categoría inicial deberían desvincularse del sistema. Existen argumentos que son soporte para esta discusión, veamos ejemplos.

- Los profesores de buen desempeño generan 16 puntos más en las pruebas Simce de los alumnos hasta en escuelas vulnerables.
- 70 puntos menos obtienen los estudiantes de pedagogía en la PSU frente a los de enfermería e ingeniería.
- Solo el 50% de los egresados en pedagogía responden correctamente la prueba Inicia.
- Uno de cada tres profesores alcanza el nivel destacado o competente en la evaluación docente.
- 62% aumentó el número de alumnos seleccionados en pedagogía con más de 600 puntos que les permite beca completa.
- 12 puntos porcentuales aumentó la cantidad de alumnos que postulan en la primera opción a pedagogía.

Lo anterior corresponde a datos objetivos, esta claro que ante mejor desempeño de profesores aumenta la calidad de los aprendizajes sin considerar factores socioeconómicos, es decir, un estudiante de una escuela vulnerable puede tener logros académicos de calidad. Esto ya esta demostrado en la Tesis a través de la citación de estudios investigativos.

En palabras del Ministro de Educación (Beyer Harald) este proyecto ingresó en tramitación lenta y se espera que esté aprobado en dos años, entrando en vigencia el año 2012.

Como el período de análisis es a largo plazo, me imagino que junto a las comisiones del congreso participarán representantes de los docentes de Chile que permita, la discusión y logros de acuerdos consensuados.

El Mercurio (01-02-21012 cuerpo A)

Desajustes en Educación

Un estudio del Banco de Interamericano de Desarrollo (BID) consultó a 30.000 estudiantes y 12.000 ejecutivos de empresas, reveló entre otros que la educación chilena no prepara a los jóvenes para las necesidades de hoy, ni mucho menos para las que se anticipan para el futuro.

Desde el año 2009 sitúan a nuestro país en una posición ventajosa dentro de la región, aunque baja en relación a los países miembros de la OCDE. Agrega el estudio que nuestra educación no parece apropiada para enfrentar el siglo XXI, el BID aspira a cambiar el enfoque del concepto de calidad expandiéndose mas allá de la adquisición de conocimiento, a la capacidad de aplicar el conocimiento en forma útil. La escuela debe desarrollar la capacidad de innovar, de crear, es decir contribuir a las competencias laborales de las personas y a trabajo en equipo junto

a ciertos hábitos de disciplina. Los textos explicitados a raíz de este estudio permitirán a que los conductores de la educación (MINEDUC) efectúen los cambios señalados que van en la línea del desarrollo de competencias que se necesitan ya ahora para enfrentar el tiempo que viene. También se plantea que para terminar con la brecha de la inequidad es importante desarrollar las capacidades desde la educación parvularia y básica. Este es entonces el tema del debate en las políticas educacionales.

El Mercurio (18-02-2012 cuerpo A)

Antes de educar, pensar

Este artículo escrito por Gandolfo Pedro plantea que el registro y almacenamiento de información está hoy técnicamente resuelto.

El almacenar conocimiento, como sabemos fue el rol de la educación pretérita que el alumno debía aprender de memoria para luego transmitirla en las evaluaciones, de allí dice el autor de este texto, las grandes bibliotecas y archivos. La pregunta que surge, que información hoy se hace necesaria transmitir. Hoy se plantea la necesidad de desarrollar habilidades, valores y modos de comportarse. Pero la realidad actual de la educación chilena sigue siendo masiva e informativa y esto ya es atrasado. Hoy se encuentra la educación en un estado “hiperinformado”: la televisión, el cine, internet, las redes sociales inundan de datos con grandes cantidades de información escrita, visual y sonora. Con solo un buscador como Google, se puede tener a la mano todas las informaciones que se recibe en el colegio.

Todos estos párrafos nos incentivan a una reflexión de cual es lo importante, el centro de la educación, lo que implica un cambio paradigmático de cómo y para que se debe enseñar hoy.

El autor plantea ¿no debería ser la revisión de los contenidos educacionales el tema esencial del debate público en este ámbito?

Me parece bien la pregunta en torno a “qué enseñar” pero el tema educativo no se agota con esta pregunta, a mi entender hay que agregarle ¿qué habilidades y destrezas se necesitan hoy y en el futuro? ¿Qué competencias técnicas necesitará el estudiante? Y ¿Qué competencias blandas necesita el ser del mañana?.

El Mercurio (19-02-2012 cuerpo A)

Las 10 habilidades que marcarán el mercado laboral en el año 2020

Este texto corresponde a un reporte elaborado por el Instituto del futuro del Instituto de investigación de la Universidad de Phoenix por los investigadores Davies A et al (2012).

En síntesis plantea que como el 2020 esta a la vuelta de la esquina quienes actualmente estudian en el colegio, deberían desde ya, estar desarrollando competencias que tendrán en el mundo laboral en el que les tocará desempeñarse.

Plantean que el problema es que el sistema educacional chileno (y del mundo en general) no esta formando las destrezas en los estudiantes, lo que claramente les restará posibilidades de desarrollo de ellos y el país.

Veamos la propuesta de competencias

1. Capacidad de pensamiento crítico
2. Capacidad para desarrollarse en diferentes culturas
3. Capacidad de dominio del lenguaje computacional
4. Capacidad para llegar a soluciones creativas para problemas estándares
5. Capacidad de inteligencia social
6. Capacidad para evaluar críticamente
7. Capacidad para elaborar contenido para diversos medios de comunicación
8. Capacidad para entender y manejar conceptos propios de diversas disciplinas y diseñar tareas y aplicarlas para que produzcan los resultados deseados.
9. Capacidad para discriminar y filtrar la información importante
10. Capacidad para ser capaz de trabajar productivamente con miembros de un equipo virtual

Todo lo anterior que claramente es una necesidad, representa un desafío concreto para la educación chilena. Es necesario entonces del MINEDUC que emanen los lineamientos curriculares que implique que las unidades técnicas de los colegios focalicen el trabajo pedagógico con este paradigma, se debe producir una especie de inducción a todos los profesores, jornadas de trabajo de discusión académica y si es necesario traer expertos pedagógicos para empezar a cambiar los estilos de enseñanza que deben iniciarse con un nuevo modelo de planificación, con un trabajo en equipo, con nuevas formas de metodologías (didáctica) que poco a poco deberían producir el cambio que incorpore estas nuevas competencias.

CAPÍTULO IV

LA CALIDAD TOTAL Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN

4.1.- Desarrollo Organizacional y su relación con la Calidad Total en el contexto de la Administración Educacional.

Primeramente expondré algunas definiciones de Desarrollo Organizacional (D.O.) que he extractado al revisar una variada bibliografía para, luego, intentar explicitar mi propia definición.

4.1.1 Definiciones de Desarrollo Organizacional

Desarrollo Organizacional es el intento de influenciar a los miembros de una organización para que amplíen la sinceridad mutua respecto a los puntos de vista de la organización y su experiencia en ella y que suman mayor responsabilidad por sus propias acciones como miembros de la organización (René Lagos, 1994).

“El D.O. es un esfuerzo planeado que comprende toda la organización manejada por la alta gerencia para aumentar la eficiencia, eficacia y el bienestar de los miembros de la organización mediante intervenciones en los procesos de la organización, utilizando el conocimiento proporcionado por las ciencias de la conducta (Lagos, 1994).

D.O. es la aplicación creativa de largo alcance de un sistema de valores, técnicas y procesos administrativos desde la alta gerencia y basado en la ciencias del comportamiento para lograr mayor efectividad y salud de las organizaciones mediante un cambio planificado según las exigencias del ambiente exterior y/o interior que las condicionan” (Luis Piña y María Piña, 1995).

“D.O. es una actividad a largo plazo apoyada por la alta dirección cuya finalidad es mejorar los procesos de solución de problemas y de renovación de la organización, sobre todo mediante un diagnóstico y administración de la cultura organizacional más eficaces con ayuda de un consultor facilitador y el uso de la teoría y tecnología de la ciencia aplicada del comportamiento incluyendo, entre otras cosas, la investigación-acción (Luis Piña Luis y María Piña, 1995).

4.1.2 Desarrollo Colaborativo (DC)

El Desarrollo Organizativo se ha ido orientando en el campo educativo como un proceso de colaboración realizado por los componentes de la organización con vistas a mejorar el centro a partir de sus necesidades o problemas. Y como un proceso sostenido y sistemático de revisión orientado a la modificación o el perfeccionamiento de las prácticas que se consideraron susceptibles de mejora, incluida la mejora de la práctica profesional de los docentes (Julián López et al, 2003).

Desde la perspectiva de la colaboración, los investigadores Julián López y Marita Sánchez (1997), mencionan las siguientes:

La escuela como organización: El desarrollo colaborativo de la escuela asume como propósito más importante la reconstrucción de la misma como organización, haciendo hincapié en lo que de social y cultural tiene ese proceso.

El currículo y el desarrollo profesional: El desarrollo colaborativo de la escuela constituye un marco de revisión del currículo del centro y de las prácticas pedagógicas de sus profesores, al tiempo que un marco para su propio desarrollo profesional.

El medio exterior y la investigación educativa: La colaboración es un proceso y un marco en el que las relaciones entre la escuela y el entorno ambiental quedan sometidos a análisis y crítica, posibilitan una nueva definición de las relaciones de la escuela con los agentes y servicios provenientes del exterior. El desarrollo colaborativo de la escuela debe ser calificado también como un proceso de investigación educativa en la medida en que pretende conocer mejor una realidad – el propio centro – para someterla a transformación.

Al observar las definiciones expuestas se pueden extraer elementos concurrentes y básicos del Desarrollo Organizacional; así, tenemos:

- Trabajo en equipo, participación de todos en la solución de problemas.
- Mejora de los procesos en forma continua.
- Proceso que debe iniciar la alta dirección irradiando a todos los demás miembros.
- Toma muy en cuenta el ambiente exterior y el interior para planificar las mejoras.
- Tiempo, todo cambio debe ser planificado, proyectado a largo plazo.
- Toma en cuenta a la cultura organizacional, debe usar las ciencias del comportamiento.
- Incluye a la investigación-acción como técnica de mejora.
- Proceso colaborativo realizado por los componentes de la organización.

Ya planteados estos puntos básicos del Desarrollo Organizacional, planteo una definición propia.

“D.O. es un proceso que permite que toda la organización de una institución camine hacia un mismo norte donde los principios y finalidades sean compartidos por todos los que laboran en dicha organización, debiendo comprometerse en un trabajo planificado y en equipo que tome muy en cuenta la cultura de la unidad (educativa para nosotros) como también las demandas del espacio exterior (comunidad, sociedad) (J. Muza, 2007).

Ahora bien, los elementos principales de todo Desarrollo Organizacional comprende las etapas de: diagnóstico, planeación, estratégica, ejecución, evaluación. Estos elementos básicos son los mismos que se han considerado en esta tesis al plantear el enfoque del D.O., según la Calidad Total.

4.1.3 Objetivos del Desarrollo Organizacional

Al igual que lo ocurrido con las definiciones, los objetivos son similares en casi todos los autores, de allí que he seleccionado los que más se repiten. Estos son:

- Metas claras alcanzables y compartidas por los miembros de la institución.
- Existencia de planes generales y programas específicos para alcanzar las metas.
- Colaboración entre los individuos y grupos y compromiso de éstos con las metas.
- Integración de los miembros de identificación con la institución.
- Estímulo a la creatividad y uso mejor de las capacidades de cada miembro de la organización.
- Existencia de sistemas adecuados de comunicación
- Existencia de cohesión y satisfacción.
- Flexibilidad de la institución para aceptar cambios y mejora.
- Autocontrol de individuos, grupos, etc.
- Aumentar la confianza y el apoyo entre los que integran la organización.
- Extender las comunicaciones en sentido vertical y lateral.
- Elevar el nivel de entusiasmo personal y del bienestar en la empresa u organismo.

- Hallar soluciones creativas con la concurrencia de todos los miembros de la organización.
- Elevar el nivel de responsabilidad de las personas y de los grupos en la formulación e implementación de planes.
- Lograr una mejora continua de la organización.

En general todos estos objetivos también los comparte el Enfoque de Calidad Total.

El D.O. según los diversos especialistas usa técnicas y metodología emanadas de la ciencia del comportamiento (conducta), de los cuales una es la que atravesará toda esta tesis: La Calidad Total.

Ahora bien, las más usadas en nuestro ámbito educativo en el último tiempo son:

- Investigación-Acción
- Manejo de conflictos
- Formación de agentes de cambio
- Método de casos
- Análisis costo–beneficio
- Análisis FODA
- Desarrollo de equipos de trabajo
- Desarrollo de recursos humanos
- Estudio de mercado
- Dinámica de mercado
- Dinámicas grupales
- Círculos de calidad
- Planificación estratégica
- Calidad Total

De todas estas técnicas la Calidad total no es conocida en el ámbito escolar y menos aún, en la educación básica que es nuestro ámbito de estudio.

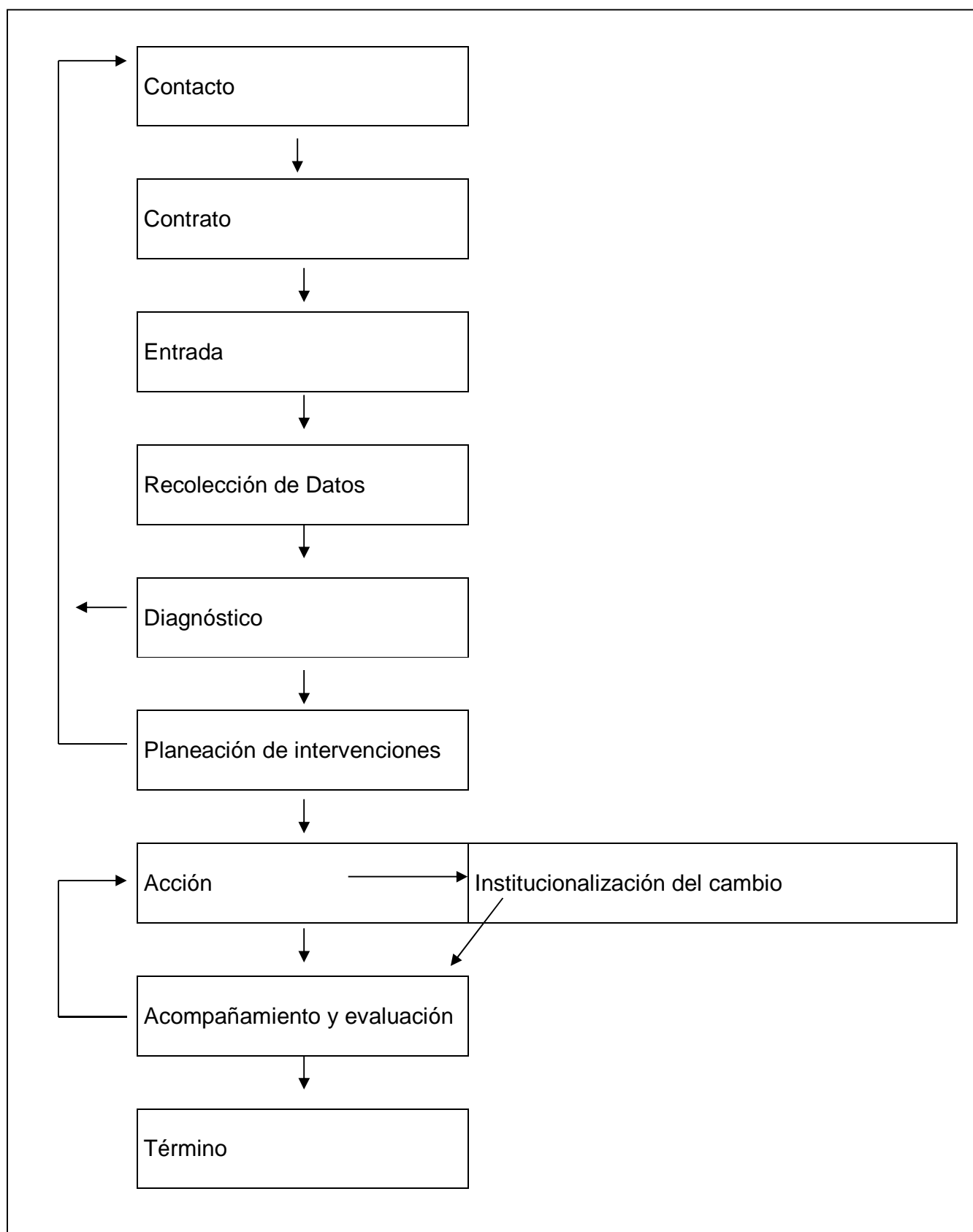
De todo lo anterior, definiciones y objetivos creemos firmemente que el D.O. es positivo porque permite:

- Una mejor planificación a largo plazo.
- Un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.
- Aprovecha la cultura de la Institución.
- Aprovecha las oportunidades del medio.
- Compromete a todos los trabajadores en un trabajo colaborativo (DC)
- Comprende una dinámica de comunicación horizontal y efectiva.
- Aprovecha las diversas técnicas del comportamiento.
- Hay compromiso con la visión y misión pues ambas son generadas a partir de la efectiva participación de todos los miembros de la Institución.

4.1.4 El Desarrollo Organizacional y el Cambio.

El D.O. propone varias etapas para intervenir a la organización y producir el cambio planificado. Estas son (Fernando Faría M., 1983):

1. Exploración, en que las preguntas claves se orientan hacia si la organización está lista para hacer un cambio y cuál es el mejor punto de entrada.
2. Entrada, donde las preguntas son cómo crear una relación positiva entre el agente de cambio y el cliente y cómo se define un contrato para el esfuerzo del cambio.
3. Contrato de cambio, donde se establecen las expectativas y los compromisos mutuos.
4. Diagnóstico, en que las preguntas claves son cómo juntamos la información acerca de la naturaleza de los problemas que enfrenta la organización y cuáles son sus fines, sus recursos, y fuentes de resistencia al cambio.
5. Planificación del cambio, en que la pregunta es cómo manejar la resistencia al cambio y se establecen los objetivos y planes.
- 6.- Acción, en que la pregunta es qué diferentes tipos de estrategias, puntos de acción e intervención aplicar para mejorar la organización.
- 7.- Institucionalización del cambio en que la pregunta es cómo podemos estar seguros de que el cambio se sostendrá y continuará, aún cuando nos alejamos del sistema cliente o nos dediquemos a otros asuntos.
- 8.- Evaluación, en que la pregunta es cómo podemos saber si el cambio fue exitoso o si es necesaria una nueva intervención y contrato.
- 9.- Término, en que la pregunta es cómo alejarse del sistema cliente sin dejar dependencia y crear la capacidad del autodesarrollo.

CUADRO Nº 6: DESARROLLO ORGANIZACIONAL

De acuerdo a las etapas planteadas para **el cambio** por el D.O. el propósito no es solamente resolver el problema inmediato de una parte de la Unidad (educativa en nuestro caso) o de toda la institución o introducir innovaciones, la idea es que una vez introducida la mejora, ésta debe continuar en el tiempo, pero constantemente deberá evaluarse y retroalimentarse. Por ejemplo, si en la escuela se introducen cambios en el reglamento de disciplina donde en uno de sus acápites se prohíbe a los alumnos usar *personal estéreo*, habrá que lograr la coherencia entre todos los estamentos de la Unidad y luego de poner en práctica tal prohibición habrá que ser capaz de mantenerla en el tiempo a fin de cumplir con esta coherencia. Pensamos que gran parte del esfuerzo deberá darse en el ámbito de la cultura organizacional, pues ésta es la gran garantía para un proceso de D.O. en forma más perdurable, firme y completa.

Como se mencionará más adelante, al tratar el enfoque de Calidad Total para lograr el éxito se hacen necesarias ciertas condiciones como, por ejemplo, involucrar a la alta gerencia (directivos docentes); también el nivel de preparación cultural de la organización para el cambio, lo que implica un grado o nivel de confianza interpersonal apropiado, tener una voluntad para resolver el problema y voluntad para asumir responsabilidades, producir una gran motivación para así, involucrarse libremente, lograr efectivamente la participación (directivos, docentes, paradocentes, alumnos, etc.) de los diversos estamentos según sea el problema a solucionar, crear expectativas realizables, evitar posibles tensiones, etc.

También se hace muy necesario reforzar los primeros logros de las innovaciones, así se permitirá la permanencia del cambio y el compromiso de todos los actores será más fortalecido.

En el siguiente punto plantearé la relación que existe entre la Calidad Total y el Desarrollo Organizacional, ya hemos adelantado algo: la Calidad Total es una de las últimas técnicas o nuevo enfoque para el logro del D.O. en cualquier institución.

4.1.5 Relación entre el Desarrollo Organizacional y la Calidad Total

El desarrollo organizacional considera una multiplicidad de técnicas (más de 30) y enfoques o metodologías.

Ahora bien, dentro de las últimas y más modernas metodologías o enfoques se encuentra la "Calidad Total". Este enfoque es visto como uno de los métodos que mejor aplicación tiene para el desarrollo institucional del próximo tiempo. Esto se fundamenta porque la Calidad Total más que una técnica es un nuevo enfoque de gerencias, que envuelve un cambio cultural de toda la empresa o institución ya que para el logro de sus fines usa herramientas numérico-analíticas y herramientas conductuales.

La calidad total presenta como gran innovación el tener un enfoque humanista, pues descansa en las capacidades organizacionales potencializadas a través de la participación y el liderazgo compartido por todos los niveles de la empresa.

Siguiendo el desarrollo, en nuestro campo la aplicación de la Calidad Total para el mejoramiento de las escuelas críticas de la Municipalidad de Quinta Normal es realmente posible, pues como veremos en los capítulos siguientes la Calidad Total tiene como factor esencial “la participación” de todos los que a diario conviven en el quehacer educativo desde los auxiliares, inspectores, docentes, administrativos, directivos, apoderados y por sobretodo el alumno.

Todos los miembros de la unidad educativa son “importantes” para mejorar la calidad de nuestras escuelas públicas y así acercarnos al umbral de equidad que desea nuestra sociedad.

Por otra parte, debe quedar establecido que entre los procesos utilizados en el enfoque de la Calidad Total y las clásicas técnicas de Desarrollo Organizacional existe una real congruencia.

Como ya se ha explicitado, la Calidad Total es un enfoque moderno técnico y humanizador que procura que el D.O. en cualquier institución logre niveles de mejoramiento en la calidad de satisfacer a sus clientes.

Hoy en una sociedad basada en la información, la gerencia de recursos humanos, para nosotros el director de la escuela, deberá encontrar caminos para desarrollar y movilizar la inteligencia (el 100% de la materia gris de toda la comunidad escolar), el conocimiento y la creatividad potencial de los trabajadores en cada nivel de la organización.

Como síntesis de este primer punto podemos decir que toda Institución Educativa necesita el Desarrollo Organizacional o colaborativo, el cual busca logros de calidad, y para la consecución de estos objetivos finales o metas, el método de esta propuesta es el de la Calidad Total, que precisamente se preocupa de desarrollar eficiencia en todos los procesos que participan del producto final, que para nosotros es el entregar una educación con calidad que en el futuro no muy lejano permita que nuestras escuelas públicas se acerquen a los estándares deseados por nuestros clientes (alumnos, apoderados, comunidad y sociedad). Obtener logros cercanos o igual a los estándares que se exigen en las evaluaciones nacionales (SIMCE), es decir, logros por sobre el 80% para que así nuestros alumnos tengan las capacidades con niveles de logros situados en la categoría de avanzados, que les permita continuar en la enseñanza media con éxito en la búsqueda de un futuro de mejor desarrollo personal.

4.2 La Calidad Total

4.2.1- Concepto de Calidad Total

La calidad es un valor humano, utilizable en variados ámbitos, como son el económico, ético, social, educacional, etc. Es un valor humano porque se adquiere durante toda la vida y lo que interesa al hombre es la satisfacción de la obra bien hecha.

Si hablamos del hombre en general, se podría argumentar que existe una cultura de la calidad ya que afecta a la sociedad entera, por lo tanto, al hablar de cultura de la calidad estamos refiriéndonos a un conjunto de ideas, actitudes y sentimientos que se traducen en la búsqueda de la calidad como algo deseable que forma parte de todo individuo.

Creo que todas las sociedades tienen la cultura de la calidad, aunque en distintos grados de desarrollo y exigencias. Se podría decir, entonces, que pertenece a la conciencia colectiva de los individuos de la sociedad.

Este término cultural lo podemos ver reflejado en variados y múltiples aspectos, como por ejemplo: calidad de los productos, bienes físicos o servicios (calidad de la salud, calidad de la educación), etc.

Hoy todos acuñamos el término de calidad de vida cuando nos estamos refiriendo a los niveles de satisfacción de nuestras necesidades y, a medida que satisfacemos mayor número de necesidades (ej. jerarquización de Maslow), decimos que tenemos mejor calidad de vida.

Creo que este término de calidad que en nuestro estudio lo usaremos como **calidad total de la educación** debe ser propiciado desde la educación preescolar pasando por la Básica y Media hasta la Profesional, así estará ingresando como un valor para toda la vida.

Ahora bien, adjetivando el término de calidad, pasamos a llamarlo “calidad total”.

Entonces, ¿qué entendemos por Calidad Total? Después de haber revisado variada bibliografía me atrevo a acuñar la siguiente definición:

“Es la forma más óptima de hacer las cosas, lo que implica una actitud positiva ante el trabajo” (más adelante tengo otra propuesta de definición que incluye a la Educación).

Al decir **hacer** nos estamos refiriendo al proceso que conlleva la realización de un producto final, es decir, tanto el proceso como el producto son realizados en términos de calidad.

Esta terminología como veré en un punto más adelante, nació para el mundo empresarial referida a la necesidad que tiene toda empresa de satisfacer con productos de calidad a sus clientes, de allí que los profesionales de esta área (técnicos, ingenieros, etc.) han estado usando la calidad total para tener éxito. Al respecto, José Luis Cela (1996) dice: *“si los factores que concurren en la producción de un bien o un servicio son correctos, el bien o el servicio será de calidad”*.

El mismo autor al referirse a los factores de producción, los menciona como la mano de obra, los medios, los materiales y los sistemas.

Como vemos, la Calidad Total es para la empresa realizar un bien o servicio en forma óptima, pero siendo imprescindible para ello que los factores de producción sean también eficientes.

Podríamos sintetizar que Calidad Total para el ámbito empresa es entonces la sumatoria del proceso más producto.

$$C. \text{ TOTAL} = \text{PROCESOS} + \text{PRODUCTOS}$$

4.2.2. Breve reseña histórica de la evolución del concepto de Calidad Total.

Después de la segunda Guerra Mundial el gran gigante de la economía de mercado y que lideró el mundo era Estados Unidos, su filosofía era el uso de la propuesta llamada “Taylorismo” (Frederick Winslow Taylor) que proponía las técnicas denominadas “gestión científica”, que fueron utilizadas también en Europa.

En síntesis el Taylorismo consiste en que un equipo de la alta dirección de una empresa diseña, dirige y da órdenes para que los trabajadores sólo las ejecuten, por lo tanto, haciendo la analogía del caso, los profesores de un centro son considerados como meras herramientas del proceso educativo.

En este sistema sólo interesaba (y, aún hoy, en gran parte del mundo se aplica), el producto final. Pero como Estados Unidos no tenía competidor no se preocupaba de cambiar este paradigma. Por otra parte Japón gran perdedor en la II Guerra Mundial, empezaba a producir productos que en el mercado mundial eran considerados de baja calidad.

Esto duró poco, pues preocupados por este déficit, los japoneses fueron en busca del éxito americano (EE.UU) y contrataron a expertos, uno de los principales, hoy llamado el padre de la Calidad Total fue el Dr. Williams Edward Deming quien planteó el paradigma de terminar con la mala fama que tenía los productos de ese país, de allí que les propuso el uso de la Calidad Total con sus técnicas de

aplicación, donde uno de los pilares son los procesos y la participación en equipo de todos los involucrados en la producción.

Deming tuvo muchos discípulos japoneses (Shingo; Taguchi; etc.), que desarrollaron aún más el ámbito de la Calidad Total. Todos sabemos el éxito industrial y por ende económico que comenzaron a tener los japoneses.

También las doctrinas del Dr. Deming se estudiaron en Europa especialmente en Alemania, otro gigante que renacía después de la segunda Guerra Mundial y que, actualmente, es uno de los líderes económicos de ese continente.

Un elemento que no he mencionado aún y que es el pilar fundamental para el desarrollo económico de todo país es la **educación**. Así lo entendieron países europeos y asiáticos que de inmediato realizaron reformas educacionales quedando a la vanguardia con respecto a Estados Unidos y los demás países.

En el libro “La guerra económica del siglo XXI” del economista Lister Thurow (1991) se menciona que según los estudios, Japón y Europa liderado por Alemania al final del siglo XX y al comenzar el siglo XXI serán los líderes del mundo en el ámbito del desarrollo económico, científico y tecnológico. Hoy lo podemos comprobar por el avance de desarrollo de varios países asiáticos y algunos europeos. El ejemplo más notable es China con un crecimiento sostenido de su economía, de 11% como promedio anual).

Entre los argumentos que menciona este economista se destaca que a la empresa americana no le interesa el trabajador como persona, sino más bien como un ente productor que sirve mientras es útil; en cambio la visión alemana y japonesa es que el trabajador es primero persona y, por lo tanto, es tomado muy en cuenta en el trabajo en equipo.

Otra gran diferencia que se menciona, es que la política empresarial americana se basa en el logro de los productos, en cambio, para la japonesa y alemana lo fundamental son los procesos y es allí donde más intervienen sus cerebros. Pero lo más fundamental para Thurow en la diferencia entre estos países que hemos comparado, es el cambio ejercido en la educación, pues menciona que mientras Japón hace tres décadas que inició reformas educacionales, Estados Unidos se quedó, por lo tanto, aunque ahora lo haga ya está muy atrasado y así, en gran parte del siglo XXI, el líder económico del mundo ya no será Estados Unidos. Hoy este análisis cobra realidad, a lo que habría que agregarle el alto crecimiento de otros países asiáticos como Singapur, Corea del Sur, India, Japón, China, etc.

Volviendo a la reseña histórica, Estados Unidos hacia la década del 80 se dio cuenta que sus empresas iban en franca segunda línea con respecto al mundo japonés, de allí que estos habían acaparado el mercado de los automóviles arrebatándoselos a los americanos, igual cosa con la electrónica, los electrodomésticos, etc. Fue entonces cuando recién Estados Unidos se comienza

a preocupar por la Calidad Total y se inicia la aplicación en las empresas, lo mismo empiezan a hacer otros países europeos.

Pero hace apenas dos décadas que Estados Unidos, Europa y América Latina se dan cuenta que la educación es el gran motor del cambio y, por lo tanto, ya no debe seguir educándose como se estaba haciendo, pues la sociedad ha cambiado, la ciencia y la tecnología avanza y cambia cada vez con mayor velocidad, por lo tanto, se comprende que debe cambiar el paradigma de la enseñanza y dejar atrás la educación tradicional; memorística, pasiva, etc.

Es necesario, entonces, prepararse para el mañana como argumenta Alvin Toffler(1980):

“Las escuelas del mañana no deberán enseñar solamente datos, sino manipularlos. Los estudiantes tienen que aprender a rechazar las viejas ideas... en una palabra, deben aprender a aprender”.

De allí que muchos países europeos asiáticos y americanos han iniciado reformas educacionales para no quedarse en la saga del devenir histórico de los nuevos tiempos. La reforma de Chile iniciada en 1996 hoy se está reformulando nuevamente porque la sociedad demanda la calidad educativa ahora.

4.2.3 ¿Qué entendemos por Calidad Total en relación con la Educación?

Calidad Total

Antes de definir Calidad Total, se debe considerar la definición de Gestión, que es conducir a un grupo humano hacia el logro de sus objetivos institucionales. Por lo tanto, la gestión de la calidad total es básicamente una “filosofía” empresarial que se fundamenta en la satisfacción del cliente y consta de dos objetivos: el primero es la concepción esmerada del producto o servicio y, el segundo, es la calidad en la realización de dicho producto o servicio.

La Calidad Total tiene como principio fundamental la mejora continua y es el resultado de la visión, la planificación, la aplicación disciplinada del trabajo y la habilidad en toda empresa. Crear una cultura de calidad se refiere específicamente a lograr la satisfacción del cliente, lo cual exige a la empresa o institución adoptar una visión de futuro que haga de ella, una empresa competitiva.

La Calidad Total no sólo se refiere al producto o servicio en sí, sino que es la mejoría permanente del aspecto organizacional, gerencial, tomando a la empresa como una máquina gigantesca, donde cada trabajador, desde el gerente, hasta el funcionario del más bajo nivel jerárquico, están comprometidos con los objetivos empresariales.

Para que la Calidad Total se logre a plenitud, es necesario que se rescaten los valores morales básicos de la sociedad y es aquí, donde el empresario juega un papel fundamental, empezando por la educación previa de sus trabajadores para conseguir una población laboral más predispuesta, con mejor capacidad de asimilar los problemas de calidad, con mejor criterio para sugerir cambios en provecho de la calidad, con mejor capacidad de análisis y observación de servicios y poder así enmendar errores (Arturo Clero, 2003).

“La Calidad Total en educación es un proceso que supone incidir en lo siguiente: cumplir y superar las expectativas del cliente, mejora continua, compartir responsabilidades con los empleados y reducir los desechos y la reelaboración” (Franklin Scargel, 1997).

Calidad es la esencia de una entidad, las características o propiedades que la hacen particular y que le dan categoría o jerarquía.

“En educación la calidad es poder conseguir objetivos y metas valiosas a través de procesos apropiados en forma eficiente” (Chadwick, C. y Thorn, C., 1997).

Al observar estas definiciones de expertos vemos que mencionan variados elementos que son constitutivos de lo que podemos entender por Calidad Total para la educación que es un concepto central en este trabajo. Así por ejemplo, se menciona: a los procesos, al cliente, cumplir objetivos, superar expectativas, compartir responsabilidades, organizar los recursos humanos y financieros, producir calidad educativa, esencia de una entidad, conseguir metas valiosas, eficiencia, mejora continua, crear cultura de calidad, visión de futuro, compromiso, valores etc.

Ahora bien, como un importante elemento de la Calidad Total y específicamente en educación es la creatividad de los componentes de la unidad educativa y siendo autor de esta tesis, que tiene como fin analizar el estado de la gestión en el marco de la Calidad Total, me atrevo a proponer la siguiente definición:

Calidad Total en Educación: Es la mejora continua de todos los procesos de la gestión escolar tanto en el ámbito curricular, administrativo, como financiero con la participación colaborativa de todos los actores del proceso educativo, con el propósito de satisfacer con calidad las necesidades de nuestros clientes internos (docentes, administrativos, auxiliares y alumnos), como también de nuestros clientes externos (apoderados, comunidad y sociedad en general) (Muza, J., 2007).

4.2.4 ¿Qué dimensiones tiene o puede tener la Calidad Total en Educación?

Como hemos visto, el mundo se mueve en una economía mayoritariamente de mercado.

Es el mercado quien con sus necesidades va produciendo las demandas que son cada vez más exigentes en términos de adquirir productos (bienes o servicios) de alta calidad. De allí que las economías de los países desarrollados buscan implementar tecnologías llamadas de punta que los haga mantener el liderazgo.

La Calidad Total es una nueva forma de hacer las cosas que ya se están usando en las diversas empresas que hoy tienen éxito.

Nuestro país ya la ha comenzado también a usar recién en este ámbito, pero como ya hemos señalado, la base fundamental de todo está en la educación, de allí su importancia. Por todos es sabido que la educación chilena no está respondiendo a las exigencias de demanda de un país que quiere en el mediano plazo entrar al círculo de los países desarrollados.

Nuestros alumnos, padres y apoderados no están satisfechos con la educación que se imparte en nuestras escuelas. Basta para ellos mencionar los paros de los alumnos secundarios el año 2006 (La denominada “revolución pingüina”).

Los profesores también no están contentos con la labor que cumplen, ellos se ven desanimados, en parte por los bajos sueldos; porque hoy cuesta seguir con el tipo de metodología que han usado siempre, pues los alumnos ya las rechazan; además, la sociedad misma ha desvalorizado el rol del profesor, etc. Se podrían dar múltiples argumentos del por qué no camina bien nuestra educación, diagnóstico que lo tienen muy claro los que dirigen las políticas educacionales (que se confirma cada año con los magros resultados del SIMCE). Entonces podríamos hacernos la pregunta:

¿Es importante que se produzcan cambios en nuestra enseñanza?

La respuesta es obvia; hace casi dos décadas que se han dado grandes pasos para producir los cambios como ocurrió con la Reforma Educacional que ha implicado que las unidades educativas tengan la posibilidad de crear sus propios proyectos educativos, de recibir apoyo en material didáctico y medios modernos, de contar con apoyo técnico como ocurre con los programas Mece Básica y Media y, especialmente, con el ingreso a la jornada escolar completa diurna, etc. Es decir, hoy estamos con las posibilidades que nos ha otorgado el gobierno para fortalecer la educación. Aunque hoy falta legislar las propuestas de la reforma de la LOCE enviada al Parlamento el año 2007, como por ejemplo el tema de la baja

subvención escolar que es la denuncia de los alcaldes a cargo de las Escuelas Municipales⁵.

Está muy claro que la educación no es cara, pues lo que es realmente caro es la falta de educación; es caro para los individuos que no pueden conseguir un empleo, es caro para la sociedad que no consigue mano de obra, tecnológicamente preparado. Esto que se ha dicho en este párrafo lo saben muy bien los que dirigen los destinos de Chile, de allí que ha aumentado el presupuesto en educación durante los últimos años.

Pues bien, tenemos por una parte que las empresas tienen el desafío del mercado, que ya no es tan sólo nacional sino mundial y, por lo tanto, necesariamente tienen que estar constantemente revisando sus sistemas internos, sus procesos para lograr productos de competencia de lo contrario quedan al margen, lo que implica su desaparición.

¿Y quién debe suministrar personas preparadas para los desafíos del futuro?

La respuesta es precisa: el sistema educativo. Entonces, tenemos nosotros los educadores un rol verdaderamente importante para con nuestra patria, preparar a nuestros alumnos con las herramientas que se necesitan hoy y necesitarán en el mañana y, para esto, emerge formalizado un cambio paradigmático en cuanto a cómo hay que hacer las cosas en la Unidad Educativa.

Por estas razones cobra gran importancia realizar innovaciones en la gestión educativa y adquiere real utilidad nuestra propuesta del uso de la Calidad Total en nuestras escuelas básicas municipalizadas, porque como su nombre lo indica son la base de todo el sistema educativo y atienden a la población de los niveles socioeconómicos bajo y medio, que están principalmente siendo los más vulnerables y con los logros más bajos en el SIMCE. El año 2007, el resultado del SIMCE de 4º Básico categorizó en un nivel inicial al 60% y 54% respectivamente de estos grupos socioeconómicos, hecho que sustenta la mantención de la inequidad (señalada desde mayo del año 2004, considerando los resultados de este Sistema).

Dada esta realidad, los educadores deben desempeñar un papel activo en la transformación de las escuelas en todo el ámbito curricular: gestión de la dirección, creación de la visión, cambio en la metodología de enseñanza, etc.

Tenemos que darnos cuenta que la educación ha de centrarse en el alumno, de la misma forma que las empresas tienen que estar centradas en el cliente. Al finalizar este punto del marco teórico quiero decir que “para cualquier cosa que queramos hacer en el futuro debemos tener en cuenta que nuestro porvenir

⁵ En enero de 2008, la Presidencia de la República agradeció al Parlamento la aprobación de un sustantivo reajuste al valor de la subvención, casi al doble, en cada uno de los tipos que se consideran.

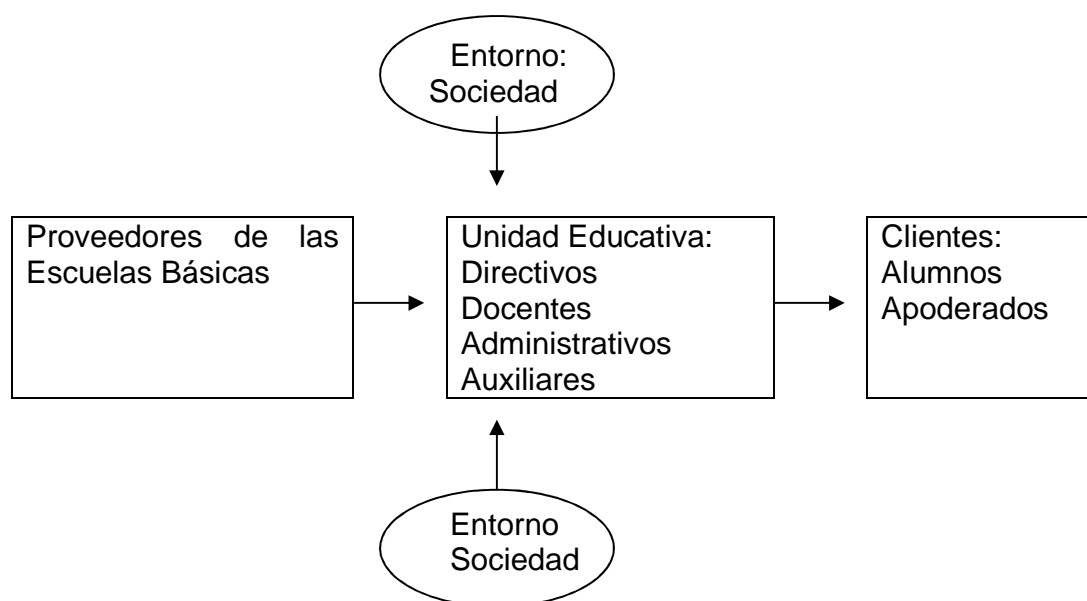
depende de la transformación de nuestra Unidad educativa, pues si seguimos haciendo lo que siempre hemos hecho, conseguiremos los mismos resultados de siempre; ya no podemos permitirnos tener escuelas que sigan dándonos estos bajos resultados, como ocurre con las escuelas de la comuna en estudio.

Hoy tenemos la posibilidad de innovar y pensamos que nuestro diagnóstico será una contribución para la elaboración de propuestas a esta gran necesidad de cambio que requieren nuestras escuelas y que apuntan a obtener mejores niveles de logros de los aprendizajes.

4.2.5 ¡Educadores! Pensemos en Calidad Total: Cambio de Paradigma

Ni las empresas ni las escuelas viven aisladas. Se desarrollan en una red de interrelaciones, inmersas en una sociedad que las condicionan. Por esta razón es que la situación externa (comunidad, sociedad) donde se ubica la escuela, debe ser tomada en consideración para lograr el éxito en la consecución de su Misión y obtener beneficios a través de un servicio de calidad, según se muestra en la figura.

Cuadro N°7



De allí que nuestras escuelas municipalizadas deben dejar de ser un centro de formación individual aislado. Debe, entonces, cambiar el paradigma y trabajar en relación a su entorno comunal, provincial, regional y nacional.

Por ejemplo, muchos de los alumnos de nuestras escuelas vienen de un entorno que presenta variada gama de déficit, por así llamarlo:

- hogares mal constituidos (divorcio, separación)

- delincuencia
- consumo de drogas
- consumo de alcohol en los padres
- violencia intrafamiliar
- pobreza
- hogares uniparentales (sólo tienen mamá o papá)
- dependencia cultural (bajo nivel escolar de los padres)
- etc.

A la vez, los profesores no han tenido nunca esos problemas y, por lo tanto, no cuentan con el bagaje personal de experiencia necesaria para abordar dilemas tan graves.

Generalmente, los maestros dejan de controlar la vida cuando éste sale de la escuela y, por tanto, este alumno queda generalmente al desamparo de su entorno, entonces: ¿Qué hacer?

Tenemos la gran oportunidad con la creación de la jornada escolar completa diurna, la cual permite una gran permanencia del alumno en este verdadero hogar que es su escuela. Pero el cambio paradigmático estará en usar las técnicas que nos posibilita la Calidad Total para hacer una gestión educativa que esté preocupada por el alumno y su entorno cultural donde las horas extras de esta jornada escolar no sean más de lo mismo como han denunciado los alumnos (protestas del año 2006), sino que se ofrezca al alumno una gama de talleres donde este pueda crecer y descubrir su verdadera vocación para su futuro, que no está tan lejano.

4.2.6 La cultura y la Calidad Total

El desarrollo de la información que llega a todas partes y la educación cada vez mayor de las personas está produciendo en los trabajadores de la escuela, de los alumnos, de los padres y apoderados, una imperiosa necesidad de participar y adherirse al proyecto educativo; quieren aportar sus ideas.

Debe pasar a la historia el hecho de que sólo los directivos docentes son los que piensan y diseñan todo, los docentes sólo hacen clase y los alumnos reciben una enseñanza pasiva y ni siquiera se involucra a los padres y apoderados.

La Calidad Total exige, entonces, otro cambio paradigmático porque promueve la real participación de todos los actores del proceso formando equipos de trabajo para producir allí innovaciones donde el 100% de la materia gris esté al servicio de la Escuela.

La cultura de la calidad es un concepto que afecta a toda la sociedad, afecta la vida de cada día, de cada componente de la unidad educativa.

Podríamos decir que la cultura de la calidad es un conjunto de ideas, actitudes, sentimientos que se deben traducir en la búsqueda de la calidad como algo deseable como una gran necesidad.

Debe reflejarse en toda la gestión educativa: programas, proyectos, métodos, evaluación, actividades extraprogramáticas, celebraciones, etc.

Debe existir una interdependencia entre los directivos docentes, los profesores, los alumnos, y los padres.

Debemos dejar establecido que al introducir la idea de Calidad Total debe tomarse muy en cuenta la cultura interna de las escuelas:

- cómo se hacen las cosas
- quiénes son los héroes
- quiénes son los líderes
- cómo son las comunicaciones
- cómo son las relaciones, etc.
- cuáles son los grupos, etc.

Una vez realizado este diagnóstico se podrá provocar, a pasos planificados, la modificación de la cultura de la escuela como también las actitudes personales de todos los que laboran en ella.

Para que este cambio se pueda realizar son necesarias algunas consideraciones:

- Que los profesores, administrativos, etc., puedan responderse satisfactoriamente la pregunta: ¿Qué gano yo con estos cambios?

Por supuesto, que el término ganancia no hay que considerarlo como exclusivamente económico, pues como sabemos, el hombre tiene necesidades múltiples y jerarquizables, como por ejemplo, reconocimiento al deber bien cumplido o al trabajo exitoso, etc.

- Es importante constatar que a través de la Calidad Total se vea un cambio real en la escuela, en los subsistemas de ella, en los procesos educativos.

Es decir, que los profesores vean que no sólo a ellos se les pide el cambio, sino “toda” la escuela lo está haciendo en forma participativa parafraseando a Dumas en los tres mosqueteros: “Todos para uno y uno para todos”.

- También es interesante constatar que el personal (profesores, administrativos, auxiliares) vea en el cuerpo directivo un ejemplo en el que mirarse para el cambio.

En general el cambio de las actitudes personales va siempre unido al de la cultura de la unidad educativa. No puede pensarse en el segundo sin el primero, no puede pensarse en el autocontrol si los sistemas no se basan en la confianza; no

puede lograrse la motivación del personal si no existe un sistema de reconocimiento de los logros, etc.

4.2.7 Los 14 puntos de Edwards Deming para lograr la Calidad Total

Edwards Deming fue un estadístico que ganó fama mundial trabajando con las empresas japonesas durante la post-guerra. En los años 50, comenzó impartiendo clases de control estadístico de procesos para ejecutivos japoneses para terminar asesorando y dictando conferencias a lo largo de todo el país. Su trabajo tardó en ser reconocido en Norteamérica, pero ya en los años '80 su método se extendió y fue aceptado en todo el mundo como un aporte fundamental en el tema de gestión de calidad.

Básicamente, la propuesta de Deming se basa en que la calidad y la productividad aumentan cuando decrece la variabilidad. Dado que la realidad es por lo general variable, Deming propone la utilización del control estadístico de procesos para lograr entender y acotar la variabilidad.

Por otro lado, Deming enfatiza la importancia del personal de la organización en la búsqueda de la calidad. Según él, cuando la fuerza de trabajo de una compañía está comprometida en hacer un buen trabajo, y cuenta con un sólido proceso administrativo, entonces la calidad fluye naturalmente.

Para él, el mejoramiento de la calidad comienza con la identificación de las llamadas “siete enfermedades mortales de la organización”. Luego, se debe proceder a aplicar los catorce pasos o condiciones de mejoramiento y el control estadístico de procesos.

Plantea una serie de falencias o enfermedades que alertan sobre las dificultades que se pueden encontrar al implementar un programa de calidad total en una organización. Según el experto, son “pequeñas luces que advierten el peligro y las cuales hay que considerar a fin de no ver fracasados los propósitos”. En la siguiente tabla se resumen y describen estas enfermedades y falencias.

Cuadro N°8

Enfermedades	Falencias
Falta de constancia en el propósito	Si la organización no es constante, no presentara programas de largo plazo para mantenerse en el negocio. La administración es insegura y los empleados también
Énfasis en las utilidades a corto plazo	Buscar un aumento en el dividendo trimestral es algo que socava los cimientos de la calidad y la productividad
Evaluaciones según el desempeño, calificación de meritos o revisión anual del desempeño	Los efectos son devastadores. Se destruye el trabajo en equipo y se fomenta la rivalidad. La calificación del desempeño suscita temor y deja al personal amargado, derrotado, desanimado.
Movilidad de la administración	Los administradores que se desplazan de un cargo a otro nunca llegan a entender las empresas en que trabajan y no permanecen allí el tiempo suficiente para profundizar en los cambios de largo plazo que son necesarios para la calidad y la productividad
Dirigir la empresa basándose únicamente en cifras visibles	Las cifras más importantes son desconocidas e imposibles de conocer, por ejemplo, el efecto multiplicador del cliente satisfecho
Costos excesivos de atención médica de los empleados	En algunas compañías, éste es el gasto más grande
Costos financieros excesivos	Todos estos aspectos, de una u otra manera influyen en el logro final de una buena calidad, unido a un precio atractivo para el cliente

Estas falencias o enfermedades no solo pueden dificultar la implementación de un plan de calidad total, sino además deteriorar el resultado de la empresa.

Para eliminar las falencias o “enfermedades mortales” antes mencionadas, Deming propone la necesidad de considerar “catorce puntos para la administración” los cuales se resumen en la siguiente tabla:

Pasos	Descripción
Crear constancia en el propósito de mejorar	<ul style="list-style-type: none"> • Debe iniciarse con un liderazgo ejecutivo. • No es posible en el corto plazo y sin la colaboración de todo el personal de la Empresa. • Es necesario que la gerencia declare su compromiso con la calidad y la productividad, invirtiendo en investigación e instrucción, con un continuo mejoramiento del producto o servicio ofrecido.
Adoptar la nueva filosofía	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de calidad debe ser incorporado como una “nueva religión” • Todo el personal debe adoptar esa filosofía, de tal forma que el producto se puede vender a un precio competitivo en el mercado, lo que se logra disminuyendo los errores y por tanto los costos • Desterrar el negativismo y los errores, no se puede tolerar la mano de obra ineficiente y productos y servicios imperfectos • Es necesario mejorar la capacidad de liderazgo, la participación del personal y el conocimiento integral de la compañía
No depender de la inspección masiva	<ul style="list-style-type: none"> • La inspección que se realiza a productos finales es tardía, ineficaz y costosa. Es por esto que la calidad no se produce inspeccionando, sino por el mejoramiento de los procesos
Terminar con los contratos de compra basándose sólo en el precio	<ul style="list-style-type: none"> • Los defectos engendran defectos y la calidad se deteriora. • La empresa debe disminuir el número de proveedores por ítem, de lo contrario se aumenta la variabilidad, lo que se refleja en la calidad del producto • Se debe comprar por la calidad
Mejorar continuamente y para siempre el proceso productivo y de servicios	<ul style="list-style-type: none"> • El esfuerzo de la alta gerencia debe ser permanente; es ella quien debe iniciar y mantener el proceso de mejoramiento de la calidad • Se deben eliminar las causas de los errores y no sólo los síntomas • La calidad debe ser incorporada desde el diseño
Instituir la capacitación en el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Debe existir un método de mejoramiento • Establecer buenos sistemas de capacitación para llevar a cabo una estrategia de mejoramiento • Los trabajadores no deben instruirse mutuamente

	<ul style="list-style-type: none"> • Los gerentes deben conocer muy bien el Negocio • Los jefes deben aprender a comunicarse, a escuchar, mandar, motivar y trabajar en equipo
Instituir el liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • La institución del liderazgo es tarea de la gerencia • Se requiere un líder para crear, armonizar, entusiasmar y orientar un crecimiento armónico de la empresa
Desterrar el temor	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima de seguridad, de lo contrario los problemas nunca se corrigen • Debe haber reuniones entre trabajadores y jefaturas • Hay que acostumbrar a todos a opinar, dar ideas y escuchar críticas

Derribar las barreras que existen entre áreas de la compañía	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe lograr que los departamentos persiguen objetivos comunes • Crear instancias de coordinación, donde se privilegie el trabajo en equipo
Eliminación de slogan	<ul style="list-style-type: none"> • Los slogan producen frustraciones, si los materiales no son buenos ni las condiciones de trabajo óptimas • Los trabajadores no pueden hacer su trabajo bien generándose resentimientos hacia la gerencia aludiendo que no les entienden sus problemas
Eliminar cuotas numéricas	<ul style="list-style-type: none"> • Si se trabaja por unidad, se trabaja por cantidad y no por calidad • Se debe reemplazar las cuotas numéricas por una buena atmósfera laboral
Derribar las barreras que impiden el orgullo de hacer un buen trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que motivar al personal para que se sienta importante y participe de los logros y éxitos de la compañía • Se debe mejorar la comunicación vertical, de modo que los trabajadores sepan qué se espera de ellos y cómo deben realizar su trabajo • Debe existir retroalimentación
Instituir un programa	<ul style="list-style-type: none"> • Estos programas son necesarios para establecer

de educación y reentrenamiento	un programa de mejoramiento a largo plazo
Tomar medidas de transformación	<ul style="list-style-type: none"> • La iniciativa del proceso de transformación debe iniciarse en la gerencia, pero todos deben tener claros los principios de la mejora • La “masa crítica” (grupo del personal formado en los principios de TQM) son los pioneros de la transformación de la compañía • No debe descartarse la asesoría externa para implementar el plan.

Sin lugar a dudas, que estos puntos están diseñados por un teórico para ser aplicado en la empresa, pero nosotros como educadores debemos tener otra lectura y formular nuestra calidad total tomada de una mezcla ecléctica de las teorías propuestas por varios autores como: Joseph Juran, Edwards Deming, Philip Crosby, Williams Glasser, José Luis Cela Twlock, Franklin Schargel, en su mayoría revisados para la elaboración de esta tesis.

Lo importante es cómo traducir este eclecticismo y poder formular un plan de Calidad Total para nuestras escuelas básicas, es decir, cómo esta técnica que se está aplicando en el ámbito empresarial lo aplicamos en la realidad educativa donde, por cierto, debemos realizar modificaciones porque el escenario es otro.

Pero veamos que nos dice la gran poetisa chilena Gabriela Mistral en sus Pensamientos Pedagógicos escritos en 1923 y que hoy tienen plena vigencia, como lo menciona el experto en Calidad Total de Chile profesor de la escuela de Ingeniería de Chile y asesor de empresas multinacionales (Chacana, 1993)

4.2.8 Pensamiento Pedagógico de Gabriela Mistral (Gabriela Mistral, 1923).

Para las que enseñamos:

1. Todo para la escuela; muy poco para nosotras mismas.
2. Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.
3. Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida.
4. Hacer innecesaria la vigilancia del jefe. En aquella a quien no se vigila, se confía.

5. Hacerse necesaria, volverse indispensable: esa es la manera de conseguir la estabilidad de un empleo.
6. Empecemos, las que enseñamos, por no acudir a los medios espurios para ascender. La carta de recomendación oficial o no oficial, casi siempre es la muleta para el que no camina bien.
7. La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente.
8. Cada repetición de la orden de un jefe, por bondadosa que sea, es la amonestación y la constancia de una falta.
9. Hay que merecer el empleo cada día. No bastan los aciertos ni la actividad ocasionales.
10. Para corregir no hay que temer. El peor maestro es el maestro con miedo.
11. Todo puede decirse; pero hay que dar con la forma. La más acre reprimenda puede hacerse sin deprimir ni envenenar un alma.
12. La vanidad es el peor vicio de una maestra, porque la que se cree perfecta se ha cerrado, en verdad, todos los caminos hacia la perfección.
13. En el progreso o el desprestigio de un colegio todos tenemos parte.
14. Los dedos del modelador deben ser a la vez firmes, suaves y amorosos.
15. Todo esfuerzo que no es sostenido se pierde.
16. La maestra que no respeta su mismo horario y lo altera sólo para su comodidad personal, enseña con eso el desorden y la falta de seriedad.
17. El buen sembrador siembra cantando.
18. Toda lección es susceptible de belleza.
19. Es preciso no considerar la escuela como casa de una, sino de todas.
20. Hay derecho a la crítica, pero después de haber hecho con éxito lo que se critica.
21. Todo mérito se salva. La humanidad no está hecha de ciegos y ninguna injusticia persiste.
22. Nada más triste que la alumna compruebe que su clase equivale a su texto.

4.2.9 Los pensamientos pedagógicos de Gabriela Mistral (1923) y su relación con los 14 puntos de la Calidad Total de Edward Deming (1950)

Cada pensamiento de la Nobel encierra un contenido práctico, de rigurosidad en el trabajo que debe realizar el profesor y que tiene gran acercamiento con los principios que declara la Calidad Total. Veamos esta coincidencia en relación al tema de la calidad de la educación.

El libro Calidad Total, anticipación visionaria de Gabriela Mistral escrito por Benjamín Chacana (1993) hace una relación entre los pensamientos pedagógicos y la administración de empresas. No obstante esto, he creído oportuno hacer la conversión o transferencia a la gestión educativa y al quehacer mismo de la docencia.

En primer lugar se explicita cada pensamiento pedagógico y su relación con la Calidad Total en un análisis de contexto.

1. Gabriela Mistral

“Todo para la escuela, muy poco para nosotras mismas”

14. Edward Deming

“Poner a todo el personal de la empresa a trabajar para conseguir la transformación”.

Análisis:

Se plantea que todo el quehacer educativo debe estar en relación a la vocación que tiene la escuela declarada en su misión, del mismo modo todos los componentes de la unidad educativa deben entusiasmarse para participar en los desafíos de cambio que exige la sociedad del conocimiento y que cada vez son más rápidos.

2. Gabriela Mistral

“Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra”.

13. Edward Deming

“Establezca un vigoroso programa de educación y autoperfeccionamiento para todos”.

Análisis:

A los líderes de escuela se les exige una actitud de imponerse por su ejemplaridad más que por imposición.

El líder: Director, profesor siempre es observado por sus discípulos en su actuación cotidiana. Así lo harán los maestros con su Director; los alumnos con su profesor, por lo tanto, debe producirse una coherencia en el actuar.

Por otra parte los encargados de la gestión de la escuela deben procurar tener siempre una propuesta de formación continua para sus docentes en los temas diagnosticados como débiles y que son urgentes de mejorar como así mismo promover los deseos personales que tienen los profesores por perfeccionarse.

4. Gabriela Mistral

“Hacer innecesaria la vigilancia del jefe. En aquélla a quien no se vigila, se confía”.

3. Edward Deming

“Termine con la dependencia de la inspección masiva para lograr la calidad”.

Análisis:

Es importante que exista una mística que se incorpore a la cultura de la escuela: hacer las cosas bien, es decir, mantener en el equipo Directivo y en los docentes un espíritu proactivo cuyo norte es la vocación de educar con calidad.

Esto se puede lograr a través de un buen clima organizacional que promueva las confianzas en todos los miembros de la comunidad. A la vez sumarle un trabajo en equipo en todos los ámbitos desde la organización (Director y equipo de Gestión) hasta el trabajo docente con la planificación y realización de los procesos de aprendizaje.

5. Gabriela Mistral

“Hacerse necesaria, volverse indispensable: esa es la manera de conseguir la estabilidad de un empleo”.

12. Edward Deming

“Remueva las barreras que inhiben el sentimiento de orgullo por el trabajo bien hecho”.

Análisis:

Ambos principios reflejan lo que se percibe en esta tesis “hacer un trabajo bien hecho”, es decir, de calidad.

En nuestro contexto, realizar una gestión directiva en la escuela que promueva la participación de todos los estamentos en todos los procesos liderados desde la Planificación hasta la Evaluación.

Del mismo modo los docentes al realizar una planificación compartida y una reflexión constante de su docencia, podrán mejorar la calidad del aprendizaje. Todo lo anterior hace por supuesto innecesario el control y permite vivir una cultura sana sintiéndose orgulloso de la labor desarrollada.

7. Gabriela Mistral

“La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente”.

6. Edward Deming

“Establezca un entrenamiento permanente en el trabajo”.

Análisis:

Otra vez se plantean las coincidencias de la necesidad de que tanto los directivos como los docentes de la escuela participen en una formación continua que permita a la escuela estar al día con los cambios que exige la sociedad y permitan con éxito producir las innovaciones que son necesarias, que den respuestas a este devenir acelerado de la aldea global. No podemos enseñar hoy como lo hacían las escuelas en tan solo una década atrás.

8. Gabriela Mistral

“Cada repetición de la orden de un jefe, por bondadosa que sea, es la amonestación y la constancia de una falta”.

7. Edward Deming

“Establezca el liderazgo”.

Análisis:

Ambos pensamientos están en la línea de hacer bien el trabajo, es decir, lograr producir una gestión de calidad que conduce en línea directa a producir aprendizajes de calidad donde los niveles de logros estén acordes con los estándares que se exigen hoy. Los directivos deben ejercer un liderazgo que sea reconocido por los profesores y estos a su vez un liderazgo que sea capaz de conocer a los estudiantes a aprender.

9. Gabriela Mistral

“Hay que merecer el empleo cada día. No bastan los aciertos ni la actividad ocasionales”.

5. Edward Deming

“Mejore constantemente el sistema”.

Análisis:

El rendimiento debe ser continuo, siempre debemos poner el mismo empeño desde que planificamos los procesos educativos hasta los logros de calidad. Deberemos preguntarnos al momento de reflexión de cada jornada ¿Cómo lo hice hoy? ¿Aprendieron mis alumnos? ¿Entregue lo mejor a la escuela? ¿Qué debo o debemos mejorar?, etc. Siempre debemos tener presente que no somos perfectos, por lo tanto, el mejorar debe ser constante.

10. Gabriela Mistral

“Para corregir no hay que temer. El peor maestro es el maestro con miedo”.

8. Edward Deming

“Rechace el temor”.

Análisis:

Es necesario que en la cultura de la escuela se incorporen bien los conceptos de corregir los procesos que están presentando deficiencias. Los directivos deben acuñar a mí entender un cambio desde el control a una visión de acompañamiento que permita a los profesores corregir las desviaciones que llevar a bajos niveles de logros. Al mismo tiempo los profesores en su relación con los estudiantes deberán procurar lograr un clima de confianza y respecto a esto no quiere decir que el alumno haga lo que quiera sino por el contrario, esa confianza permitirá con firmeza, hacer las correcciones. Yo diría que el profesor debe ser “cariñosamente duro” con sus alumnos a la hora de corregir las conductas.

13. Gabriela Mistral

“En el progreso o el desprestigio de un colegio todos tenemos parte”.

2. Edward Deming

“Adopte las nuevas filosofías”.

Análisis:

Al igual que en la metáfora de los tres mosqueteros “uno para todos y todos para uno”, en la organización educativa toda la comunidad desde los Directivos hasta los auxiliares deben “ponerse la camiseta y mojarla”, como diría un comentarista de fútbol. La idea es que cada uno es parte de un todo y su actuar importa a todo el conjunto, que es la escuela. Aquí debe estar presente el sentido de equipo donde todos los educadores son colaborativos en la búsqueda de mejorar constantemente los caminos que conducen al logro de la misión declarada en la escuela, que atraviesa todo el quehacer.

12. Gabriela Mistral

“Todo esfuerzo que no es sostenido se pierde”

1. Edward Deming

“Sea constante en el propósito de mejorar los productos y servicios”.

Análisis:

La persistencia en mejorar cada proceso educativo es algo que debe ser constante y sostenido en el tiempo. Como sabemos los logros en educación son lentos, por lo tanto, debemos procurar que las estrategias de mejora se desarrollan según lo planificado y con el seguimiento permanente de cada proceso con el propósito de hacer las correcciones a tiempo y lograr en el largo plazo las metas fijadas en el Plan de Desarrollo de la organización educativa.

19. Gabriela Mistral

“Es preciso no considerar la escuela como casa de una, sino de todas”.

9. Edward Deming

“Elimine barreras entre el personal de áreas distintas”.

Análisis:

La Institución escuela tiene como misión educar a una comunidad; en este contexto, todos los actores que participan en ella tienen redes que se unen desde cada particularidad donde todos estén en relación para lograr la pesca final: aprendizajes de calidad. Por ejemplo el equipo Directivo tiene como misión liderar la conducción de la escuela pero esta tendrá éxito en la medida que exista una vía de comunicación fluida de alimentación recíproca con los profesores, alumnos y apoderados.

Podemos concluir que todo el entramado de la comunidad escuela se necesita entre sí para caminar juntos hacia el éxito: educar en calidad.

Al terminar esta comparación quiero dejar establecido que se pudo relacionar once aspectos de la Calidad Total con los Pensamientos Pedagógicos de Gabriela Mistral, porque eran los más pertinentes.

4.3 Técnicas que se usan en calidad total y su posible aplicación a la gestión educativa

Las principales técnicas usadas en Calidad Total son:

4.3.1 Plan de Acción

Un plan de acción es un listado de actividades en un cuadro. Aquí se identifican las personas responsables de las actividades, los recursos necesarios y las fechas de realización, obteniéndose así una ficha de actividades programadas.

Procedimiento:

Paso 1: Descomponer las acciones propuestas en distintas fases o pasos.

Paso 2: Identificar las acciones a realizar así como el equipo o personas encargadas de ellas.

Paso 3: En los recursos no se puede incluir la necesidad de más personas o de más compromisos económicos a establecer.

Paso 4: La lista debe ser lo más completa posible.

Cuadro N°9: Ejemplo de Plan de Acción

Acción	Equipo/Persona responsable	Recursos Necesarios	Fecha por objetivo Inicio-Término	Fecha Realización

Para que se cumpla mejor el Plan de Acción es necesario que los nuevos equipos o líderes efectúen comprobaciones periódicas sobre si van a cumplir las fechas por objetivo y si fuera necesario se hacen las correcciones a tiempo.

4.3.2 Benchmarking

Esta técnica se utiliza para mejorar la calidad y reducir costos y consiste en comparar sistemáticamente los mejores procesos, estrategias y prácticas de colegios de éxito, con nuestra unidad (Escuela).

Con esta técnica una organización es capaz de mejorar su funcionamiento o sus servicios de manera radical. Se trata de descubrir lo que han hecho otros y aplicar dichas técnicas a la propia escuela. Se pueden saltar pasos innecesarios o mejorarlos.

Procedimiento

Paso 1: Determinar qué operación o servicio se desea tomar como referencia.

Paso 2: Determinar a quién o a qué se va a aplicar la referencia. Investigar en el propio colegio antes de elegir una referencia externa o de la competencia.

Paso 3: Recoger datos por medio de estudio, observaciones, encuesta, entrevista o contactos.

Paso 4: Analizar los datos. Establecer criterios y crear un equipo que evalúe los datos recogidos. Medir la diferencia entre la escuela y la o las escuelas de referencia.

Paso 5: Adaptar la mejora a la cultura y entorno de la propia organización.

Paso 6: Poner en práctica la mejora y analizar los resultados.

Paso 7: Si ha tenido éxito, institucionalizar la innovación como algo estándar.

Como vemos, esta técnica, que se puede aplicar a variados ámbitos, considera la pregunta clave: ¿Por qué esa escuela es capaz de hacerlo mejor que nosotros?

Se puede aplicar a distintos ámbitos, como por ejemplo:

- Para captar más matrícula.
- Como mejorar los rendimientos de la Medición de la Calidad (SIMCE).
- Seleccionar al personal (contratación).
- Estrategias.
- Planificación, etc.

Es importante que primero se estudie la propia unidad educativa.

4.3.3 Brainstorming (Tormenta de Ideas)

La técnica tormenta de ideas se basa en una idea que da lugar a otra y a otra hasta que el grupo (equipo) consigue tal riqueza de información que puede pasar a la fase siguiente.

Esta técnica se puede emplear para encontrar o producir ideas relativas a la mejora, a causar potenciales o soluciones de problemas que tienen que ver con las necesidades y exigencias de nuestros clientes: alumnos y apoderados.

El proceso debería partir de la libre asociación de ideas para que éstas den a su vez lugar, al mayor número de posibles ideas.

Procedimiento

Paso 1: Comentar y clasificar el propósito de la tormenta de ideas. Aquí la persona que dirige, escribe el propósito en el pizarrón.

Paso 2: Existen tres métodos para la producción de ideas. Cada método exige un brainstorming personal, tras el cual se escriben ideas previas en una hoja o tarjeta. Estos son los métodos.

- a) Estructurado. El que dirige va de grupo en grupo pidiendo a cada miembro del equipo que lea una idea de su lista. Al oír las respuestas de los demás se estimula la reflexión del grupo lo que da lugar a sugerencias adicionales. El proceso continúa hasta que no haya más ideas. Si los miembros de un grupo no tienen "ideas" se salta su turno y así se sigue, hasta que ya no se propongan más ideas nuevas.
- b) El método de Palomitas de maíz. Aquí el que dirige abre el brainstorming a cualquiera que "salte" con una idea.

- c) Grupo de ideas o afinidades. Durante 20 minutos cada uno escribe sus ideas individualmente, luego las escriben en papeles adhesivos (una por papel) y los participantes pegan sus papeles en un pizarrón o papelógrafo donde se agrupan por afinidades o categorías de ideas. A cada grupo de ideas se le da un título.

Todas las ideas deben colocarse de manera ordenada y clara.

Paso 3: Evaluar y Priorizar. Cuando ya no hay más ideas, el facilitador (moderador) dirige el debate de todo el grupo evaluando y priorizando o clasificando las ideas.

Importante:

No hay que criticar o discutir las ideas hasta que se haya terminado el proceso de producción. Esto es importante porque una idea descabellada puede generar otras adecuadas.

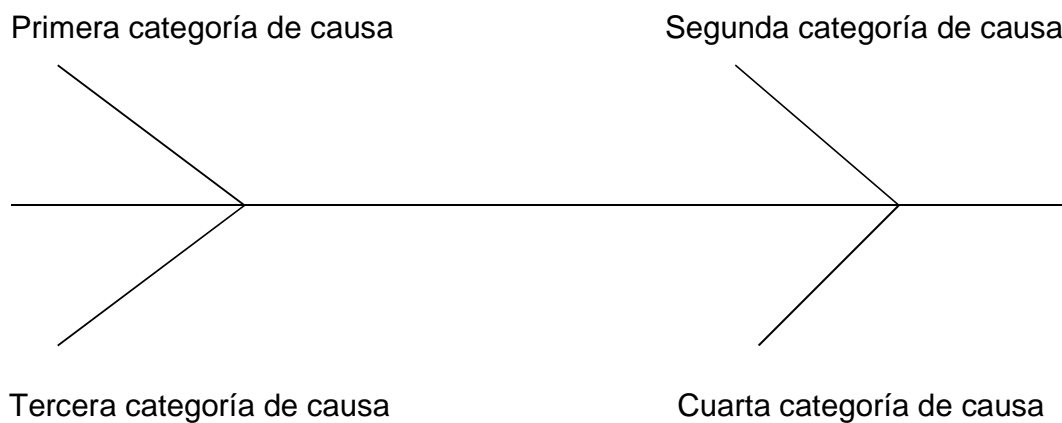
Es indudable que esta técnica promueve la participación de un gran número de personas en la búsqueda de mejorar la gestión. Y como se ha mencionado en varias ocasiones, la Calidad Total busca la participación de todos los que laboran en la unidad educativa.

4.3.4 Diagrama de Causas y Efectos o Espina de Pescado.

Es una herramienta de la técnica ya vista “Brainstorming” usado en la mejora del proceso y en la resolución de problemas.

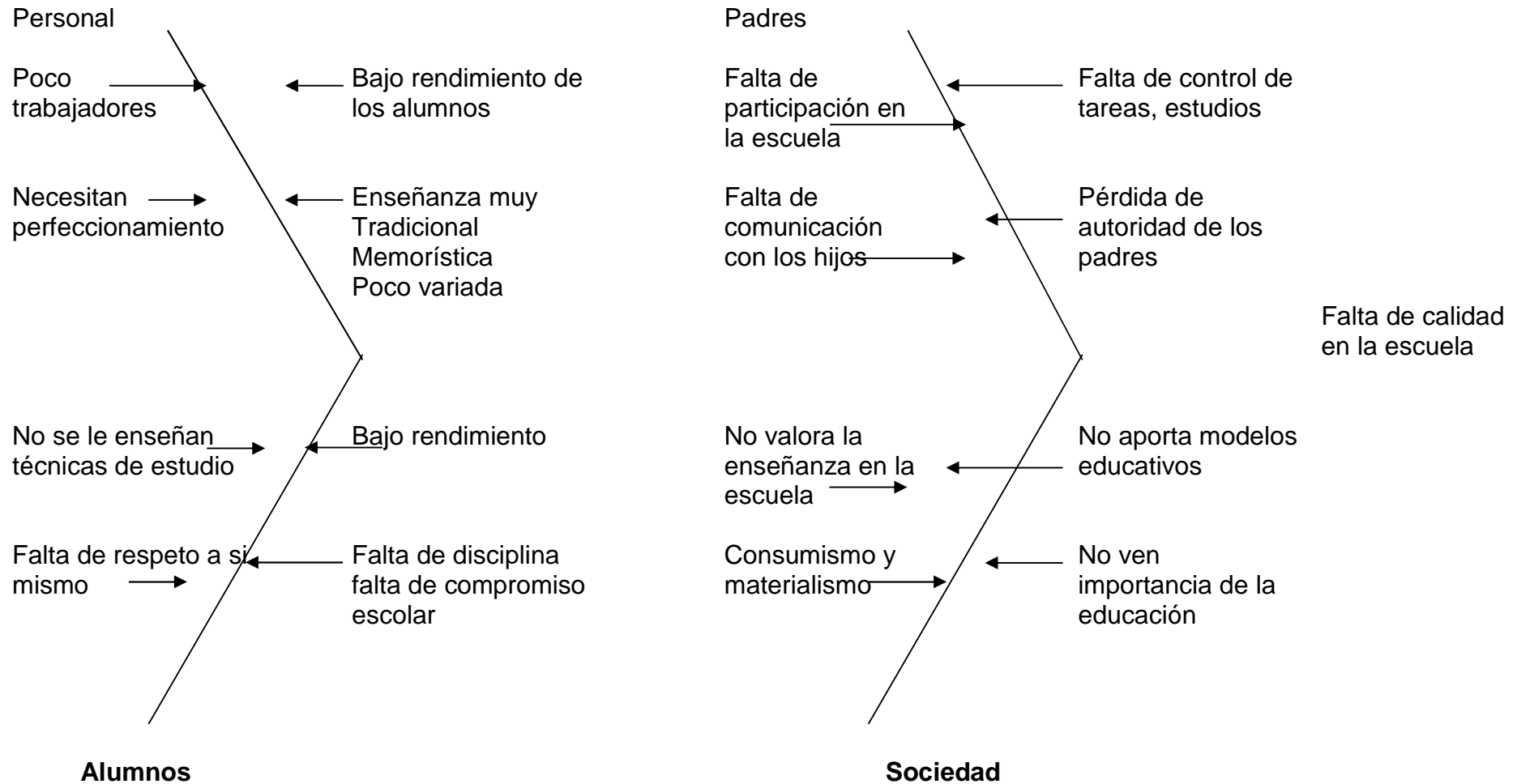
Los diferentes equipos (grupos de docentes, etc.) emplean el diagrama de causa y efectos para la tormenta de ideas y para averiguar las posibles causas del problema.

Generadas las causas, se clasifican por orden de importancia y se determinan acciones futuras encaminadas a descubrir la causa – raíz de un efecto determinado. El diagrama que se emplea es:



CUADRO N°10 CAUSA Y EFECTO
EJEMPLO SIMULADO: FALTA DE CALIDAD DE LA ESCUELA N° 1

EJEMPLO SIMULADO



Procedimiento

Paso 1: Hablar del efecto, preocupación o problema y ponerle un nombre.

Paso 2: Dibujar las espinas principales del pescado escribiendo el efecto en cada casilla de la derecha.

Paso 3: Determinar las principales categorías causales.

Paso 4: Proceder a una tormenta de ideas sobre las posibles causas. Las ideas deben presentarse como ramificaciones de la espina principal.

Veamos esta técnica en un ejemplo simulado.

“La escuela municipal N°1 tuvo bajo rendimiento en el SIMCE aplicado a los 4° años básicos el año 2006”

El ejemplo del esquema anterior es muy simple ya que las causas y efectos pueden ser muchas en la cual la “Espina de Pescado” se sigue ampliando hasta agotar todo el análisis para luego dar paso a las propuestas remediables.

También las categorías a analizar pueden ser muy variadas de acuerdo a la necesidad de la escuela. Para el ejemplo anterior además, de las categorías “personal”, “padres”, “alumnos” y “sociedad”, se pueden analizar: la metodología, la evaluación, las políticas de la institución, la visión, la misión, la infraestructura, el material y equipamiento, etc.

Ahora bien, es importante:

- Confeccionar un diagrama para cada efecto.
- A medida que se avanza y progresa el equipo, es conveniente actualizar el diagrama añadiendo nuevos datos.
- Todos los miembros del equipo de gestión deben recibir una copia del diagrama.

4.3.5 Lista de Comprobaciones

Se trata de una lista de cosas que hay que hacer. Las tareas más complejas están compuestas por una multitud de actividades sencillas. Cuando se desglosan y enumeran dichas actividades en una lista, el equipo o persona encargada de la tarea puede realizarlo más fácilmente.

Así una gran tarea se puede descomponer de este modo en elementos más sencillos.

Es necesario tomarse un tiempo para enumerar, clasificar, secuenciar y asignar responsabilidades para todas y cada una de las actividades (subtareas) de una

tarea compleja. De esta manera, la lista de comprobaciones permite orientar a una persona o a un equipo, ahorrar tiempo y no olvidarse de ninguna actividad.

Procedimiento

Paso 1: Comentar y definir claramente la tarea para la cual se va a elaborar una lista de comprobaciones.

Paso 2: Realizar una “tormenta de ideas” de todas las actividades (subtareas) asociadas con la tarea elegida.

Paso 3: Las actividades deben ser:

- Secuenciales
- Clasificadas o priorizadas
- Asignadas a personas/equipos para su realización

Paso 4: Es conveniente poner a prueba y revisar la lista definitiva cada vez que sea necesario.

Esta técnica permite que la programación y la planificación de cualquier actividad o gran tarea que realice la escuela sea desglosada en las subtareas con sus correspondientes ejecutores (responsables) de acuerdo a las secuencias y prioridades establecidas. Así se podrá asegurar que la tarea institucional sea cabalmente cumplida siendo este, un objetivo esencial que persigue la calidad total.

4.3.6 Organigrama

Uno de los objetivos de la Calidad Total es agrupar a los miembros de una organización en equipos que trabajen para mejorar los distintos procesos de la gestión. Los organigramas son medios excelentes de representar gráficamente las secuencias de actividades que conforman el proceso.

Se debe tener presente al elaborar un organigrama en conjunto (directivos y docentes), que es más fácil que el equipo de gestión llegue a tener una comprensión colectiva del proceso.

Procedimiento:

Paso 1: Para que el proceso esté bien definido, debe responder a estas preguntas:

- ¿Qué acontecimientos señalan el inicio del proceso?
- ¿Qué acontecimientos, productos o servicios indican el final del proceso?

Paso 2: Tormenta de ideas de acontecimientos o actividades que comporta el proceso. Inducir los puntos claves donde se toman las decisiones y lo que pasa si...? Ejemplo: ¿qué pasa si la persona responsable de la actividad se enferma?

Paso 3: Revisar y afinar las actividades planteadas en la tormenta de ideas. Anotadas en tarjetas

Paso 4: Ordenar los pasos del proceso en una tabla, conectar las actividades con flecha para indicar la dirección de las actividades.

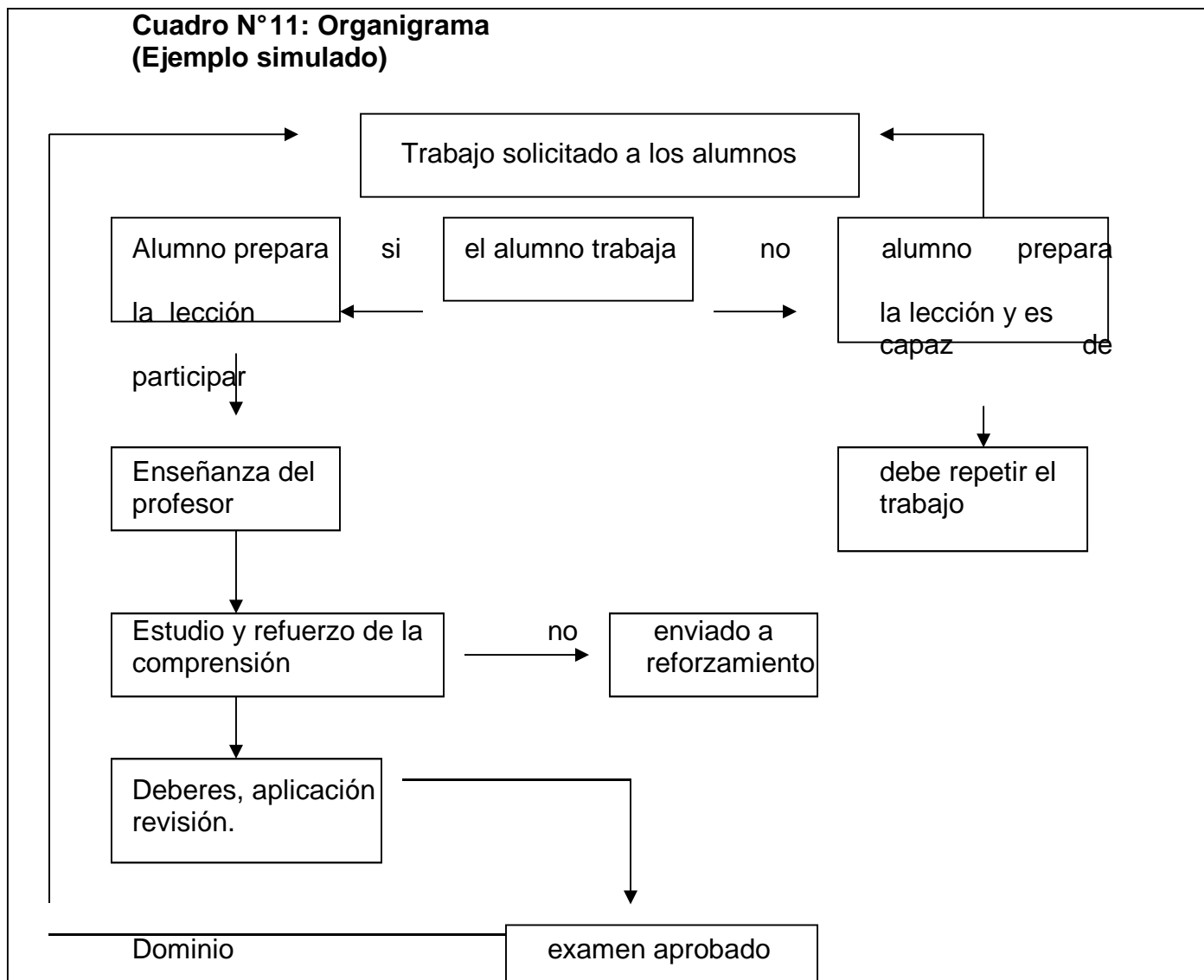
Paso 5: Entresacar, reordenar y redistribuir el organigrama final.

Es importante considerar:

- Es mejor no dirigir más de una flecha hacia cada actividad.
- En el caso de una actividad con varias flechas de entrada o de salida, intentar dividir la actividad en actividades y decisiones múltiples.

A manera de ejemplo concreto planteamos un organigrama sobre el proceso de Enseñanza Aprendizaje.

**Cuadro N°11: Organigrama
(Ejemplo simulado)**



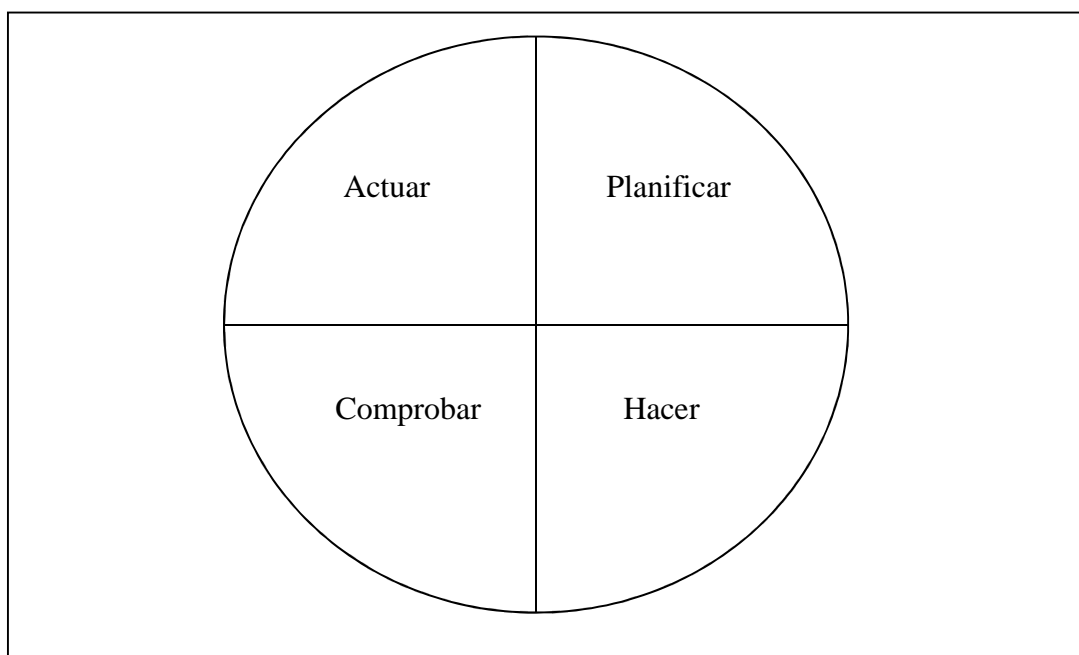
La técnica del organigrama se puede aplicar a las tres dimensiones de la unidad educativa: administrativa, curricular y financiera.

Es necesario, además, considerar que el equipo de gestión deberá proponer un proceso ideal y estudiar todas las actividades para encontrar medidas y cambios que contrarresten el mal funcionamiento de su propio proceso.

4.3.7 Ciclo P.D.C.A (Planificar, Hacer, Comprobar, Actuar)

El proceso de calidad total presenta esta técnica de mejora continua en el sistema.

Cuadro Nº 12



Procedimiento:

Paso 1: El equipo debe desarrollar un plan para mejorar el proceso. En la elaboración intervienen los clientes (nuestros alumnos y apoderados) empleados (docentes, administrativos, etc.) y la Dirección de la Escuela.

Paso 2: Realizar el cambio preferentemente a pequeña escala.

Paso 3: Comprobar los resultados obtenidos una vez realizado el cambio.

Paso 4: Activar. Repetir el ciclo para observar el impacto causado por el cambio y mejorar el proceso en su conjunto. Creemos que esta técnica se enmarca muy bien en el concepto de Calidad Total porque involucra a “toda” la comunidad educativa para realizar una mejora en el sistema.

4.3.8 Círculos de Calidad

Consiste en una técnica que la realiza en grupo de empleados cuyo número no sobrepasa de diez, formado por quienes realizan labores similares en un área de trabajo en común y se reúnen periódicamente para identificar, estudiar y eliminar problemas relacionados con el trabajo diario.

Los objetivos de los círculos de calidad apuntan a muchos aspectos que son críticos en las empresas, en nuestro caso en la unidad Educativa como son los de: comunicación, motivación, rendimiento académico, metodología, evaluación, etc.

Los círculos pueden contribuir a:

- Aumentar la motivación o autorrealización del personal al dar la oportunidad de participar voluntariamente en la solución de problemas de la escuela.
- Mejorar las comunicaciones y relaciones humanas, tanto en sentido vertical como horizontal.
- Aumentar la productividad de todos los que laboran en la unidad.
- Contribuir a la formación de una “mentalidad de calidad” junto a la filosofía de autocontrol y prevención de fallas a objeto de obtener con el concurso de todos los trabajadores un producto (enseñanza) de óptima calidad.
- Fomentar el trabajo en equipo como también conseguir nuevas ideas.

Los círculos de calidad pretenden capturar el potencial creativo e innovador que estaría presente en la fuerza de trabajo de la organización. Consideran los cambios de actitudes que son el resultado de la participación. Así, la actitud positiva de los empleados significa mejor disposición para alcanzar las metas establecidas por la organización.

Condiciones básicas para establecer Círculos de Calidad

Actitud Gerencial; Para Nosotros el Director de la Escuela.

Es una actitud de respeto por parte de la Dirección para con sus docentes, etc., actitud que se traduce en dos tipos de creencias:

- Que el trabajador (docente) es un ente potencialmente creativo, el cual muchas veces ha sido desaprovechado por la inexistencia de una motivación y una oportunidad adecuada para que el trabajador exprese sus ideas. No olvidemos que uno de los elementos básicos de la vocación de un profesor es la capacidad de ser creativo.
- Que todo trabajador (docente) es un experto en su labor. La Dirección debe estar cierta del hecho de que si un trabajador hace una tarea, una y otra vez todos los días, lo transforma en un experto de dicha labor. Lo mismo acontece con los maestros; estos llegan a conocer hasta el más mínimo detalle de cómo enseñar.

Por lo tanto, al ser autoridad en su materia bien puede aportar ideas que contribuyan a mejorar su labor a través de su participación en los círculos de calidad.

Condiciones de tipo ambiental.

Tienen relación con el clima laboral que debe imperar al implementar los círculos de calidad.

- Respaldo de la Dirección: La Dirección, además de autorizarlos debe respaldarlos participando activamente cuando sea necesario.
- Estabilidad Laboral: No deben existir problemas laborales graves, por ejemplo, despidos.
- Participación Voluntaria: Debe dársele al docente (trabajador) todas las facilidades para que participe voluntariamente de los círculos.

Integrantes

Los componentes de un programa de círculos de calidad son: comité coordinador, coordinador o facilitador, el líder y los miembros.

Comité coordinador: Es un grupo liderado por un presidente que dirigirá el programa de calidad. Debe estar integrado por titulares de la Dirección, jefaturas de departamentos, docentes y representantes gremiales si los hay. El número es de 3 a 15 personas.

Las funciones del comité son entre otras:

- Seleccionar al coordinador.
- Definir los objetivos.
- Definir los derechos y deberes que tiene cada participante del círculo.
- Planificar la implementación de los círculos.
- Determinar los rubros que no están dentro del ámbito del estudio del círculo. Estos pueden ser: sueldos, políticas de contratación de servicios, políticas de disciplina de funcionarios, etc.
- Determinar las fuentes de financiamiento.
- Determinar si las reuniones serán dentro o fuera del horario de trabajo.
- Determinar frecuencia y duración de las reuniones.
- Establecer un sistema de incentivos y recompensas.
- Programar sesiones para toda la empresa (escuela) para dar a conocer el tema.
- Seleccionar los líderes de los círculos.
- Tomar medidas para capacitar al coordinador y líderes.
- Hacer publicidad y promoción de los círculos de calidad.
- Determinar si se necesita asesoría externa.

El coordinador: Es el orientador y guía de esta técnica. Este cargo lo puede desempeñar la persona que reúna condiciones para ello: líder, poseer capacidades, buen comunicador, etc.

Entre sus actividades se encuentran:

- Hacer reuniones informativas sobre el programa de círculos de calidad.
- Formar grupos.
- Entrenar a los líderes.
- Asistir y orientar las reuniones.
- Presentar informes periódicos al comité.
- Mantener al grupo dentro de la filosofía de los círculos.
- Divulgar los resultados de los grupos, etc.

El líder: Es la persona que dirige las actividades del círculo y como este es un equipo de trabajo, quien dirige debe tener la capacidad de involucrar a los demás en el cumplimiento de las tareas del grupo.

El líder debe ser toda persona capaz de dirigir y, lo más importante, tener ascendiente sobre los demás miembros.

Las actividades son:

- Coordinar las reuniones del círculo estimulando la participación de cada miembro.
- Representar al grupo ante el coordinador y comité.
- Motivar al grupo para que siempre persigan objetivos válidos para su área de trabajo.
- Estimular al grupo a superarse.

Los miembros del círculo: Es toda persona de la empresa (escuela) que desee participar en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a la institución, en especial los que dicen relación con sus tareas diarias.

El círculo brinda esta posibilidad de participación, pero quien ingresa a él debe acatar todas las reglas que rigen su funcionamiento.

Actividades

- Participación activa y voluntaria en el estudio de proyectos.
- Participar en los trabajos de presentación a la alta dirección (Rectoría, etc.)
- Participar en los trabajos de presentación en simposios, seminarios, etc.

¿Cómo funcionan los círculos de calidad?

El funcionamiento en cuanto a los pasos a seguir no es algo rígido, al contrario, es muy flexible y depende del problema en estudio, de su extensión, de su complejidad y otros aspectos.

En general en la solución de un problema se dan estos pasos:

Elección y definición del problema:

Se elige por consenso el problema a abordar entre los muchos que pueden haberse propuesto con anterioridad o en el transcurso de una "lluvia de ideas". Elegido el problema debe definírselo en forma exacta y breve, fijándose metas cuantitativas y fechas límites en que se espera cumplirlas.

Ya definido el problema se diseña su programa de actividades asignándole tareas en forma individual o en subgrupos.

Todo debe comunicarse: líder – coordinador – comité – Dirección.

Recopilación de Datos:

Aquí se recaba la mayor cantidad de información útil que diga relación con el problema. La principal fuente son las observaciones y apuntes realizados por los miembros en el lugar de trabajo.

También se puede recurrir a la información generada en los distintos departamentos (Ej. UTP, Orientación, Inspectoría General, etc.). Esta información debe presentarse por escrito en las reuniones de los círculos.

Análisis de Datos:

Los datos recopilados deben ser ordenados sistemáticamente para que puedan ser debidamente interpretados. Para ello se puede recurrir a diversas herramientas o técnicas, tales como: histogramas, tablas de Pareto, etc. Así los miembros reconocerán cuáles son los aspectos más importantes del problema

Determinación de las causas del Problema:

Una vez descubiertos los aspectos más relevantes del problema, viene la etapa de diferenciarlos en causas propiamente tal o sólo efectos de los mismos a objeto de identificar claramente los orígenes del problema (aquí se puede usar la técnica causa – efecto).

Elaboración de Posibles Soluciones

Existiendo un consenso acerca de cuáles aspectos originan el problema, el círculo está ya en condiciones de elaborar diferentes alternativas de solución. Aquí se requiere el máximo de participación.

Evaluación de Posibles Soluciones

Algunas soluciones pueden ser rechazadas inmediatamente por inoperantes, existiendo siempre un conjunto de soluciones que requieren de un análisis más acabado. Debe evaluarse la viabilidad, costo, tiempo, etc., para lo cual se puede recurrir a experiencias similares, textos especializados, consultas a expertos, etc.

El objetivo de esta etapa es ir descartando las soluciones para quedar con sólo una, considerada como la más eficiente.

Desarrollo de la Solución:

En algunos casos basta con explicar brevemente el problema y la solución propuesta para que una vez aceptada se corrija la situación haciendo una leve modificación al proceso.

En otros casos habrá que desarrollar más extensamente la solución, por ejemplo, presentando gráficos comparativos “antes–después”.

Presentación a la Dirección:

La solución en nuestro caso debe ser presentada a la Dirección de la escuela, la cual resolverá si la recomendación es viable o no.

La participación es un evento importante dentro de las actividades del círculo, pues ellos mismos están dando a conocer su labor a las autoridades, todos deben participar en la exposición del grupo.

Implementación y Evaluación Posterior:

Si la recomendación ha sido aceptada, la implementación puede ser encomendada al mismo círculo, en cuyo caso el círculo buscará la cooperación de otras unidades si lo necesitare.

También la implementación puede recomendarse a otro departamento más especializado.

En cualquier caso, la labor del círculo termina con la evaluación de los resultados una vez en marcha la solución dada por ellos, a objeto de medir el real impacto de su contribución a la Institución.

Estos datos pueden ser divulgados al resto de la Institución (escuela) como una forma de reconocer la labor del círculo, además de cualquier otra forma de reconocimiento otorgado por la Dirección.

Esta técnica ha sido tratada en forma más extensa porque es, a nuestro entender, la que más puede servir al elaborar un plan de Calidad Total para las escuelas críticas básicas de la Corporación Municipal de Quinta Normal.

Es necesario aclarar que al realizar un Plan de Calidad Total para la gestión educativa, al usar la técnica de los círculos de calidad, también pueden colaborar otras técnicas ya presentadas, como, por ejemplo, la “tormenta de ideas”, u otras como “los gráficos de Pareto”, “los diagramas causa–efecto, etc.

CAPÍTULO V

OPCIONES Y PLANES DE MEJORA EN ESCUELAS CRÍTICAS

5.1 La Evaluación Institucional como fuente de mejora

Como hemos visto a lo largo de la presente investigación, la urgente necesidad de lograr una educación de calidad para todos los estudiantes pone a la Institución escolar en el centro de las preocupaciones de la sociedad. Los centros escolares son responsables de ofrecer una educación acorde a los nuevos requerimientos del mundo, por lo tanto la habilidad de la escuela para responder a las nuevas exigencias radica fundamentalmente en la capacidad que tengan los distintos actores educativos para generar procesos de toma de decisiones pertinentes y oportunas que aseguren un despliegue de acciones educativas fundadas en principios y valores que integren toda la realidad existente en el Centro.

Para poder producir mejora en la escuela se hace necesario que los equipos directivos y los docentes cuenten con información sobre su accionar para retroalimentar su quehacer, implementar planes de mejora para alcanzar las metas que van en la dirección de la calidad educativa.

Entonces el proceso de evaluación permite establecer objetivos y metas, dar orden y sentido a la gestión educativa, además ayuda a los directivos y profesores a focalizar sus acciones y en consecuencia favorecer la construcción de una visión y misión compartida.

Es así como la autoevaluación institucional se constituye en el motor de la transformación, permitiendo que la escuela conozca su grado de desarrollo, detecta las áreas que se presentan débiles orientándolas a fortalecer para mejorar sus resultados. También permite conocer las áreas que presentan fortalezas las que hay que mantener y potenciar aún más. Por lo tanto, el proceso de autoevaluación dará la imagen de la realidad en un momento dado y también mostrará la evolución y los logros que vayan produciendo a través del tiempo.

En general el uso de la autoevaluación permite que las escuelas dispongan herramientas precisas para evaluar los logros obtenidos y proporciona retroalimentación para elaborar y/o modificar el Plan anual o el Proyecto de Desarrollo Institucional (P.D.I).

En síntesis todo proceso de evaluación institucional contribuye a dar coherencia de la planificación de los centros educativos.

De acuerdo al documento "Orientaciones para la autoevaluación" (MINEDUC, 2002) la autoevaluación institucional se describe en síntesis:

- Un proceso interno del propio establecimiento.
- Supone un proceso de reflexión crítica y colaborativa acerca de distintas prácticas de la institución escolar.
- Es un marco de referencia que otorga una base conceptual común a todos los docentes y directivos de un establecimiento.
- Hace posible la conducción inteligente de la Institución
- Permite que las acciones de mejoramiento puedan ordenarse por procesos

- Hace transparente la responsabilidad de la tarea educativa de la Institución escolar, al informar al conjunto de la comunidad de sus logros y las metas que se compromete a alcanzar, expresados en una cuenta pública.

Las ventajas de la autoevaluación son:

- La autoevaluación sirve para cualquier tipo y modalidad de establecimiento escolar.
- Sirve para diagnosticar la situación real de la escuela y evaluar internamente los logros institucionales.
- Se basa en hechos y en experiencias constatadas, no en opiniones personales.
- La aplicación de la autoevaluación supone la participación activa de todos los actores de la comunidad escolar.
- El proceso de autoevaluación facilita la elaboración y seguimiento de la programación general del Centro y de los demás proyectos institucionales.
- Se beneficia al conjunto de la comunidad escolar porque fortalece la autonomía de los actores, pues los faculta para proceder con independencia y profesionalismo atendiendo a sus realidades tiempos y condiciones.
- Beneficia al Equipo de Gestión, en tanto conduce y orienta la gestión institucional contando con un conjunto de información que le permita priorizar, rediseñar estrategias y acciones, responsabilizarse por los resultados e informar a la comunidad de sus logros.
- Beneficia a los docentes, al otorgar contenido a la reflexión profesional, les permite objetivar y constatar las necesidades de mejoramiento de sus prácticas y, proyectar y realizar acciones específicas para alcanzar aprendizajes de calidad.
- Beneficia a los alumnos, porque pueden expresar a través del proceso de evaluación sus requerimientos de aprendizajes, sus intereses y necesidades de carácter formativo.
- Beneficia a los padres, pues permite contar con información oportuna y sustantiva sobre los logros y necesidades de mejoramiento.

A continuación se describirán dos modelos de evaluación escolar: el modelo del MINEDUC y el modelo de la Fundación Chile.

A- Modelo MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile)

1. Estructura del instrumento de evaluación interna

Este instrumento se organiza sobre la base de diferentes tipos de prácticas, las cuales a su vez se estructuran en un conjunto de Áreas Clave que representan los procesos centrales que se desarrollan en la institución escolar.

Cada Área se operacionaliza en Dimensiones. Éstas, en Indicadores de Desempeño y éstos a su vez, en Ilustraciones que, en su conjunto, caracterizan el nivel óptimo del indicador, las que deben ser analizadas a través de las evidencias.

- **Tipos de Práctica:** Escenarios sustantivos del funcionamiento de una institución escolar
- **Área Clave:** Desagregación de los principales componentes de los tipos de práctica.
- **Dimensiones:** Son los focos más específicos que caracterizan cada Área Clave. Por ejemplo, la de “Desarrollo Juvenil” está constituida por las siguientes dimensiones: organización estudiantil y autogestión estudiantil.
- **Indicadores de Desempeño:** Evalúan el grado de proximidad o lejanía de los diferentes procesos representados en las dimensiones con la realidad institucional.
- **Ilustraciones:** Caracterizaciones de los distintos ámbitos del Indicador de Desempeño y corresponden a un nivel óptimo de desarrollo de ellos, las cuales deben contratarse con la realidad institucional al momento de emitir el juicio evaluativo.

Las ilustraciones cumplen dos funciones simultáneas:

- permiten la comparación entre el estado de desarrollo y el indicador de desempeño;
 - identifican los aspectos que pueden mejorarse y aquellos que es necesario mantener o potenciar.
- **Evidencias:** Datos que permiten interpretar un contexto determinado en función de un nivel óptimo establecido en la ilustración, fundamentando el juicio evaluativo.

2. Estructura general del Instrumento de Autoevaluación

Área Clave	Dimensión	Indicador de Desempeño
Prácticas de Gestión		
Liderazgo	1.1 Visión estratégica	1.1.1 Efectividad para articular la comunidad escolar en torno a los objetivos institucionales.
	1.2 coordinación interna.	1.2.1 Calidad de las relaciones al interior de la Institución. 1.2.2 Efectividad del Equipo de Gestión para promover un estilo de trabajo colaborativo en el liceo. 1.2.3 Calidad de la información entregada por el Equipo de Gestión a la comunidad escolar.
	1.3 Alianzas externas.	1.3.1 Calidad de las alianzas externas.
Gestión Curricular	2.1 Oferta curricular.	2.1.1 Calidad de la articulación de los requerimientos del nuevo marco curricular, el proyecto educativo institucional y las demandas regionales.
	2.2 Organización curricular.	2.2.1 Calidad de la organización del tiempo y agrupamiento de los estudiantes.
	2.3 Evaluación curricular.	2.3.1 Calidad de la oferta curricular.
Gestión de Recursos	3.1 Gestión de recursos humanos.	3.1.1 Eficacia en la organización del trabajo 3.1.2 Efectividad del desarrollo profesional de los docentes.
	3.2 Gestión de recursos materiales, infraestructura y espacio físico.	3.2.1 Eficiencia para administrar los espacios disponibles. 3.2.2 Eficiencia en el uso de los materiales disponibles.
	3.3 Gestión de recursos financieros.	3.3.1 Conocimiento de información sobre recursos financieros. 3.3.2 Eficiencia en la administración de los recursos financieros.

Prácticas Pedagógicas

Gestión Pedagógica	4.1 Organización de la situación de enseñanza	4.1.1 Calidad y pertinencia de los diseños de aula. 4.1.2 Calidad de la organización, y uso de recursos y materiales educativos.
Acción docente en el Aula	5.1 Estrategias de enseñanza.	5.1.1 Calidad de las estrategias didácticas para asegurar que todos los estudiantes aprendan.
	5.2 Procedimientos de evaluación.	5.2.1 Calidad de la articulación entre los objetivos y el logro de aprendizaje de los estudiantes.
	5.3 Interacción pedagógica.	5.3.1 Calidad de la relación pedagógica entre profesor y estudiantes.
Responsabilidad Profesional	6.1 Saber pedagógico.	6.1.1 Calidad de la reflexión de los docentes sobre la enseñanza.
	6.2 Trabajo docente.	6.2.1 Calidad de las relaciones profesionales y del trabajo en equipo.

Prácticas de los Estudiantes

Desarrollo juvenil	7.1 Organización estudiantil	7.1.1 Representatividad del Centro de Alumnos al interior del liceo. 7.1.2 Efectividad de la gestión del Centro de Alumnos. 7.1.3 Participación del Centro de Alumnos e estructuras institucionales.
	7.2 Autogestión estudiantil	7.2.1 Calidad de la promoción y desarrollo de iniciativas de interés juvenil. 7.2.2 Efectividad en la formación de redes para el desarrollo de diversas actividades juveniles.

Resultados

Resultados	Resultados Educativos	Calidad de los resultados educativos.
	Logros institucionales	Calidad del cumplimiento de las metas institucionales.

Consideraciones Generales

Una vez conocida la estructura general del instrumento, será necesario remitirse a los cuadernillos que contienen las matrices de evaluación para analizar en profundidad cada Área Clave. Al respecto, es necesario tener en cuenta ciertas consideraciones básicas para su análisis:

- Las Áreas Claves y Dimensiones propuestas en el instrumento, no admiten ser subsumidas en el cálculo de un promedio global.
- Las dimensiones requieren ser evaluadas a través del conjunto de indicadores que la constituyen. Es decir, cada dimensión debe ser evaluada considerando todos sus indicadores.
- El conjunto de evidencias propuestas y/o de las que dispone el liceo, permiten interpretar la propia realidad en relación a cada dimensión.
- El grado de proximidad o lejanía de la situación observada al contrastarla con la ilustración permite emitir un juicio que puede ser traducido en un puntaje.
- El promedio de puntaje asignado da cuenta del grado de representatividad del indicador de desempeño.

Asignación de puntaje a cada ilustración

La asignación de puntajes constituye el eje central del proceso de Evaluación Interna. Cabe recordar que para esto deben considerarse las **evidencias**, ya que ellas permiten objetivar el juicio educativo.

Para ello se utilizará la siguiente escala:

Nivel de Desempeño	Concepto Atribuible	Descripción
5	<i>Muy bueno</i>	<i>Nivel óptimo de desarrollo</i>
4	<i>Bueno</i>	<i>Buen nivel de desarrollo</i>
3	<i>Regular</i>	<i>Regular nivel de desarrollo</i>
2	<i>Insatisfactorio</i>	<i>Incipiente nivel de desarrollo</i>
1	<i>Inexistente</i>	<i>No se observa desarrollo</i>

Cálculo del valor promedio de cada indicador

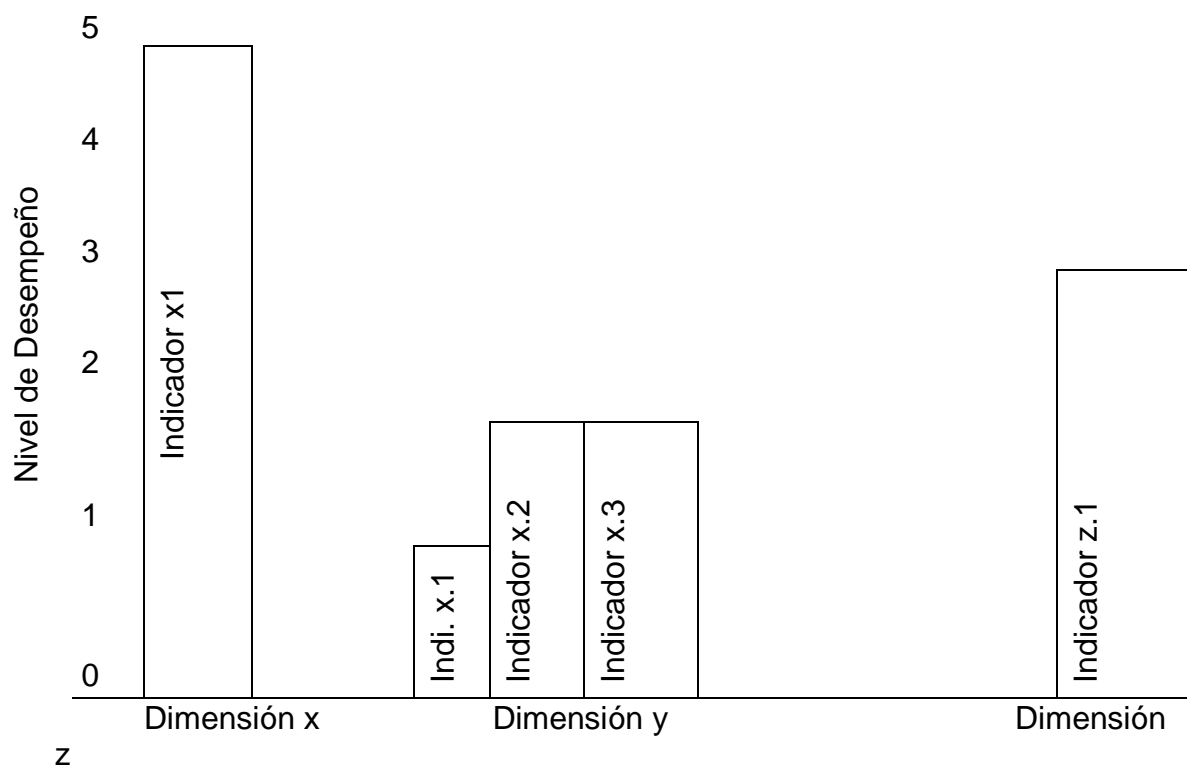
Con los puntajes asignados se procede a realizar el cálculo del valor promedio por cada indicador:

Ejemplo: Valor Promedio de un Indicador
<p><i>Ilustración A = 1; Ilustración B = 4; Ilustración C = 1; Ilustración D = 3; Ilustración E = 2</i></p> <p><i>Se suman los valores asignados a cada una de las ilustraciones $1+4+1+3+2 = 11$ y se obtiene el promedio 2,2</i></p>

Será necesario efectuar esta operación con todos los indicadores de cada dimensión.

Panorama general del área clave

Para obtener una visión general del Área Clave e identificar el desempeño en cada una de las dimensiones, se sugiere que, en caso que la dimensión tenga **más de un indicador** se exprese a través de barras agrupadas, con el objeto de poder observar su desempeño específico. Por ejemplo:



Análisis del nivel de desarrollo

De acuerdo con los valores establecidos en este instrumento los niveles 4 y 5 señalan un bueno y óptimo de desarrollo, en tanto, los niveles 1,2 y 3 señalan un grado nulo, incipiente o regular de desarrollo, respectivamente. Por lo tanto, aquellos indicadores ubicados entre 4 y 5 deben ser considerados como **ámbito de logro** y, por el contrario, aquellos indicadores ubicados entre 1 y 3 deben ser considerados como **ámbito de debilidad**. Del mismo modo, aquellos puntajes entre 3,1 y 3,9 serán considerados en un **ámbito de discrecionalidad**, en el que cada Centro determinará acorde a su criterio su priorización.

Nivel	Ámbito	Definición
Nivel 4 a 5	Logro	Se entiende que si un indicador se ubica en este nivel, el análisis estará centrado en identificar las principales ilustraciones que otorgan el carácter de logro a este indicador.
Nivel 3,1 a 3,9	Discrecionalidad	Se entiende que si un indicador se ubica en este nivel, el establecimiento deberá determinar si posee mérito, desde el punto de vista institucional, para priorizar su mejoramiento.
Nivel 1 a 3	Debilidad	Se entiende que si un indicador se ubica en este nivel, el análisis estará centrado en identificar las principales ilustraciones que otorgan el carácter de debilidad a este indicador.

El resultado de este análisis será la descripción, por área clave, de todas aquellas situaciones específicas que han sido consideradas con un buen o mal nivel de desarrollo a partir de la evaluación realizada por la comunidad escolar.

Cada institución escolar luego del análisis, determinará aquellas prioridades que darán paso a los futuros Planes de Trabajo como una estrategia de mejoramiento para alcanzar las metas necesarias en pro de resultados de calidad.

A continuación se desarrolla un ejemplo para obtener mayor claridad respecto del procedimiento de análisis propuesto en este instrumento.

Para esto se ha tomado en forma arbitraria, únicamente el Área Clave 1: Liderazgo correspondiente a la matriz de Prácticas de Gestión, ya que el procedimiento es el mismo a utilizar para cada de las Áreas Clave. Este ejemplo del Liderazgo permite tener una idea completa de cómo se evalúan todas las áreas.

Podemos observar entonces que el Área Clave 1: Liderazgo, tiene tres dimensiones y un total de cinco indicadores de desempeño, distribuidos como se indica en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Indicador de desempeño
1.1 Visión estratégica	1.1.1 Efectividad para articular la comunidad escolar en torno a los objetivos institucionales.
1.2 Coordinación interna	1.2.1 Calidad de las relaciones al interior del liceo. 1.2.2 Efectividad del Equipo de Gestión para promover un estilo de trabajo colaborativo en el Centro. 1.2.3 Calidad de la información entregada por el Equipo de Gestión a la comunidad escolar.
1.3 Alianzas externas	1.3.1 Calidad de las alianzas externas.

A continuación, se evaluarán los indicadores de desempeño de cada una de estas dimensiones.

Área Clave 1
Liderazgo

Dimensión

1.1 Visión Estratégica

Indicador de Desempeño

1.1.1 Efectividad para Articular la Comunidad Escolar en Torno a los Objetivos Institucionales

Promedio 3,2

Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión se anticipa a las necesidades y exigencias de la comunidad escolar generando una oferta educativa que se articula con los desafíos de la política educativa nacional y regional. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de los intereses de los estudiantes y de las necesidades de los docentes • Encuestas a los padres y apoderados • Documento de análisis del marco curricular nacional • Proyecto Educativo Institucional concordante con el ADEM • Otras.
Ilustración	Evidencias
El director del liceo cohesiona a los miembros de la institución en torno a los objetivos del liceo. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Educativo Institucional consensuado con la comunidad escolar • Actas de reuniones con distintos actores de la comunidad en relación a los objetivos propuestos. • Número de reuniones integradas por docentes de la formación general y de la formación diferenciada.

	<ul style="list-style-type: none"> • Otras.
Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión y los profesores tienen altas expectativas de aprendizaje respecto de los resultados de sus estudiantes, las que se plasman en metas de aprendizaje. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y metas del Plan de Trabajo. • Resultados de aprendizaje de los estudiantes, en evaluaciones trimestrales, semestrales y anuales, según niveles de enseñanza, y sectores, subsectores y módulos de aprendizaje. • Otras
Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión diseña e implementa estrategias para el cumplimiento de las metas, incorporando diversos equipos de trabajo para el desarrollo de aquéllas. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Número de equipos de trabajo • Acta de acuerdo de los equipos • Número de proyectos en ejecución que favorecen el trabajo en equipo • Planes de trabajo • Otras
Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión genera procesos de autoevaluación institucional para el mejoramiento continuo de la institución escolar. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de diversos equipos para realizar la Evaluación Interna del liceo • Informe de los diversos equipos responsables del proceso de autoevaluación • Informe de prioridades definidas por los equipos de trabajo • Plan o planes de trabajo elaborados por los equipos responsables • Otras

Una vez que se ha dado un valor a cada ilustración, el indicador de desempeño “Efectividad para articular la comunidad escolar en torno a los objetivos institucionales” adquiere el valor promedio: $(2 + 4 + 3 + 4 + 3) : 5 = 3,2$

Área Clave 1
Liderazgo

Dimensión

1.2 Coordinación Interna

Indicador de Desempeño

1.2.1 Calidad de las relaciones al interior del liceo

Promedio 2,6

Ilustración	Evidencias
Las normas de convivencia que se aplican han sido consensuadas con toda la comunidad educativa. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de participación de los estudiantes y de padres y apoderados • Tipos y cantidad de consultas realizadas a la comunidad escolar • Número de reuniones, jornadas y encuestas realizadas por la comunidad escolar • Actas de reuniones • Otras.
Ilustración	Evidencias
Existe coherencia entre las medidas formativas y los objetivos transversales del liceo. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento interno y/o de convivencia escolar • Observaciones registradas en los libros de clases u otro tipo de registro • Registro de temas desarrollados en consejos de curso • Otras.
Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión demuestra flexibilidad y espíritu de colaboración en la resolución de problemas y conflictos. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento de convivencia escolar del liceo • Encuesta de clima organizacional • Número de reuniones de trabajo con diferentes actores para resolución de conflictos • Otras

Ilustración	Evidencias
<p>El Equipo de Gestión estimula que los estudiantes participen activamente en la definición de las actividades que les compete, tales como Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE), Centro de Alumnos (CAA), talleres, etc.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Número de consultas realizadas a los estudiantes para definir interés por los talleres u otras actividades • Registro de contenido de los talleres • Porcentaje de estudiantes que participan en la elección de directiva del Centro de Alumnos • Otras
Ilustración	Evidencias
<p>El Equipo de Gestión incorpora la reflexión y el diálogo en el trabajo con el Centro de Padres y Apoderados respecto de las opciones formativas y normas de convivencia.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Número de actividades organizadas por la directiva del Centro de Padres y Apoderados en conjunto con el equipo de gestión • Actas de reuniones del Centro de Padres y Apoderados • Número y tipo de reclamos realizados por los padres el año anterior • Otras

El indicador de desempeño “*Calidad de las relaciones al interior del liceo*” adquiere el valor promedio: $(2 + 3 + 1 + 4 + 3) : 5 = 2,6$

Área Clave 1
Liderazgo

Dimensión

1.2 Coordinación Interna

Indicador de Desempeño

1.2.2 Efectividad del Equipo de Gestión para promover un estilo de trabajo colaborativo en el liceo

Promedio 4

Ilustración	Evidencias
En su organización interna, el Equipo de Gestión muestra un alto grado de cohesión entre sus miembros, claridad en sus objetivos y en las prioridades definidas. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de Trabajo del Equipo de Gestión • Agenda de trabajo • Número de horas mensuales de trabajo asignadas al Equipo de Gestión • Otras.
Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión delega responsabilidades en diferentes actores del liceo, en función de la temática y competencias de los docentes. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de funciones de los integrantes del Equipo de Gestión • Conformación de subequipos de trabajo al interior del Equipo de Gestión • Número de docentes con funciones específicas asociadas a proyectos, temáticas, convenios u otras • Número de alumnos con funciones específicas asociadas a proyectos u otras • Otras
Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión incorpora a los estudiantes en los procesos de gestión, invitándolos a sus reuniones para acordar temas relevantes para la vida del liceo. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de reuniones del Equipo de Gestión en las que han participado representantes de los estudiantes • Registros de temas tratados en las reuniones, tales como reglamento interno y/o de disciplina, elaboración del Proyecto Educativo Institucional, elaboración del proyecto de Jornada Escolar Completa (JEC), Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), etc • Otras

Ilustración	Evidencias
<p>El Equipo de Gestión valora, estimula y promueve el trabajo que realiza el Centro de Padres y Apoderados del liceo.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El plan de trabajo del liceo contempla estrategias de información y trabajo colaborativo con el Centro de Padres y Apoderados • Registro de grupos de discusión mixtos: directivos, y padres y apoderados • Número de reuniones conjuntas de padres y apoderados, directivos, docentes • Número y tipo de actividades realizadas por el Centro de Padres y Apoderados • Número de proyectos o iniciativas conjuntas para apoyar el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes • Otras

El indicador de desempeño *“Efectividad del Equipo de Gestión para promover un estilo de trabajo colaborativo en el liceo”* adquiere el valor promedio: $(4 + 4 + 3 + 5) : 4 = 4$

Área Clave 1
Liderazgo

Dimensión

1.2 Coordinación Interna

Indicador de Desempeño

1.2.3 Calidad de la información entregada por el Equipo de Gestión a la Comunidad Escolar.

Promedio 3,85

Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión identifica oportunamente las necesidades de información de los distintos actores de la comunidad escolar. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de reuniones con diversos actores • Número de encuestas que registran el grado de satisfacción de los distintos actores de la comunidad • Buzones de sugerencias • Otras.
Ilustración	Evidencias
El Equipo de Gestión mantiene informada a la comunidad escolar del quehacer y logros institucionales y considera –en las decisiones- la información que surge desde los distintos estamentos. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de reuniones con actores educativos • Boletines informativos, circulares, paneles u otros medios • Número de reuniones de docentes y estudiantes para la elaboración de los boletines o paneles • Calendarización de reuniones con padres y apoderados en sus distintos niveles: subcentro, centro general, etc. • Otras
Ilustración	Evidencias
Se informa periódicamente a los estudiantes respecto de sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje, así como de los distintos proyectos o iniciativa que está desarrollando el liceo. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de la información entregada por el profesor jefe a su grupo-curso • Número de reuniones del Equipo de Gestión con el Centro de Alumnos • Acta reuniones Equipo de Gestión con el Centro de Alumnos • Otras

Ilustración	Evidencias
<p>El Equipo de Gestión da a conocer a los estudiantes el conjunto de ofertas educativas del entorno social y cultural (organizaciones privadas y públicas, centros deportivos, universidades, centros juveniles, etc.) que promueven el desarrollo juvenil.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Catastro actualizado de instituciones oferentes • Registro de contenidos tratados en las horas de consejo de curso • Afiches, folletos, trípticos informativos • Número de reuniones, charlas y/o encuentros entre agentes externos y estudiantes • Número de reuniones y/o encuentros con otros establecimientos • Otras
Ilustración	Evidencias
<p>El Equipo de Gestión entrega información actualizada a los estudiantes y a los padres y apoderados acerca de las oportunidades que se ofrecen para la continuación de estudios y la inserción laboral.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Catastro actualizado de instituciones de educación superior e instituciones de capacitación laboral • Número de reuniones, charlas, etc. de los estudiantes con representantes de instituciones públicas y privadas • Documentación disponible para los estudiantes sobre becas, créditos para financiamiento, etc. • Número de salidas a terreno de los estudiantes de los Liceos para conocer diversas alternativas educacionales y ocupacionales • Otras
Ilustración	Evidencias
<p>Los padres y apoderados son informados respecto de los logros y dificultades de aprendizaje de sus hijos.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de notas y desarrollo personal y social del estudiante • Actas de reuniones de padres y apoderados con el profesor jefe • Circulares a los padres y apoderados • Actas de reuniones del Equipo de Gestión y del Centro de Padres y Apoderados • Otras

Ilustración	Evidencias
<p>El Director da una Cuenta Pública anual a la comunidad escolar de los procesos de mejoramiento que lleva a cabo el Liceo y establece compromisos de apoyo.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Número de reuniones del Equipo de Gestión para elaborar la Cuenta Pública • Informe de Cuenta Pública • Registro de compromisos de apoyo de la comunidad • Registro de envío del informe de Cuenta Pública a sostenedores y otros actores • Otras

El indicador de desempeño “*Calidad de la información entregada por el Equipo de Gestión a la comunidad escolar*” adquiere el valor promedio: $(4 + 4 + 3 + 3 + 4 + 5 + 4) : 7 = 3,85$

Área Clave 1
Liderazgo

Dimensión

1.3 Alianzas Externas

Indicador de Desempeño

1.3.1 Calidad de las Alianzas Externas

Promedio 4

Ilustración	Evidencias
<p>Existe un trabajo colaborativo con instituciones externas y/o de la comunidad, tales como servicios públicos, empresas, centros de educación superior, ONGs, etc.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Número de convenios con otras instituciones que fortalecen el trabajo del liceo • Actas de reuniones de trabajo con instituciones • Evaluación de las actividades realizadas con instituciones externas • Otras.
Ilustración	Evidencias
<p>Existen redes de trabajo con otros liceos para el desarrollo del aprendizaje entre pares.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de Trabajo del Equipo de Gestión que contempla objetivos de trabajo con otros establecimientos • Número y tipo de actividades realizadas con otros liceos • Número de profesores que participan en espacios de encuentro con otros docentes • Número de convenios y/o proyectos con otros establecimientos • Otras
Ilustración	Evidencias
<p>Existen redes de trabajo con otros liceos para el desarrollo de actividades de expresión juvenil.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de trabajo de Equipo de Gestión que contempla objetivos de trabajo con otros liceos • Número y tipo de actividades realizadas con otros liceos • Número de encuentros culturales, deportivos y artísticos con otros liceos • Número de proyectos o convenios con otros liceos • Otras

Ilustración	Evidencias
El liceo tiene contacto con empresas para facilitar el aprendizaje y las prácticas profesionales de sus estudiantes. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Catastro de empresas colaboradoras • Convenios formales o informales establecidos con empresas del sector • Otras
Ilustración	Evidencias
El liceo ha logrado constituir un Consejo Asesor Empresarial que colabora en el cumplimiento de los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional. 1 2 3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Número de reuniones del consejo asesor • Plan anual de trabajo del consejo asesor • Evaluación del plan anual de trabajo del consejo asesor • Otras

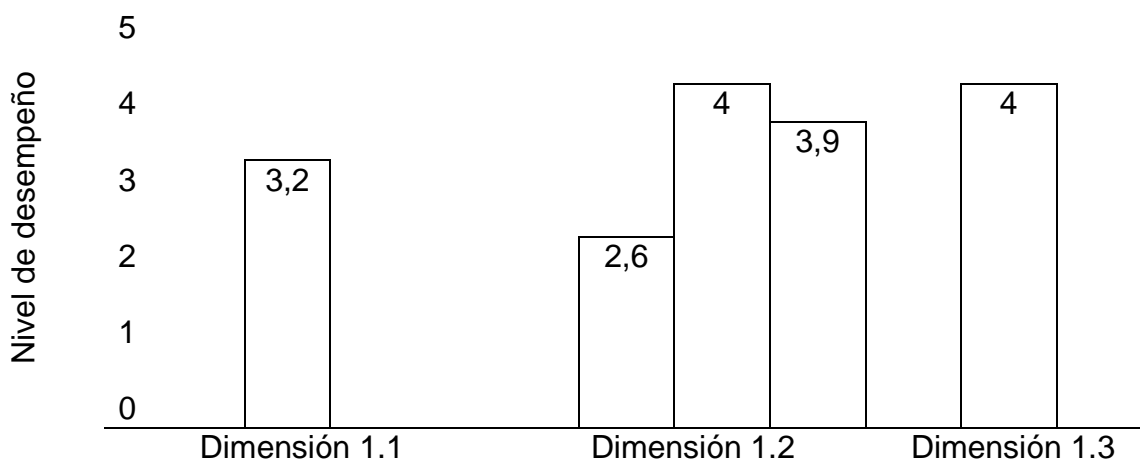
El indicador de desempeño “*Calidad de las alianzas externas para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes*” adquiere el valor promedio:
 $(4 + 5 + 4 + 3 + 4) : 5 = 4$

**TABLA DE RESUMEN PUNTAJES
ÁREA CLAVE 1: LIDERAZGO**

Dimensiones	Indicador de Desempeño	Promedio
1.1 Visión estratégica	1.1.1 Efectividad para articular la comunidad escolar en torno a los objetivos institucionales.	3,2
1.2 Coordinación Interna	1.2.1 Calidad de las relaciones al interior del liceo.	2,6
	1.2.2 Efectividad del Equipo de Gestión para promover un estilo de trabajo colaborativo en el liceo.	4,0
	1.2.3 Calidad de la información entregada por el Equipo de Gestión a la comunidad escolar.	3,9
1.3 Alianzas externas	1.3.1 Calidad de las alianzas externas	4,0

La tabla anterior puede graficarse de la siguiente forma

PANORAMA GENERAL ÁREA CLAVE LIDERAZGO



Una vez obtenidos los puntajes de cada indicador de desempeño se procede a calificarlos atendiendo a los niveles establecidos en este instrumento: de 1 a 3, ámbito de debilidad; de 3,1 a 3,9, ámbito de discrecionalidad; de 4 a 5, ámbito de logro. En este caso:

- Dimensión 1.1, indicador 1.1.1, con promedio 3,2: **ámbito de discrecionalidad.**
- Dimensión 1.2, indicador 1.2.1, con promedio 2,6: **ámbito de debilidad.**
- Dimensión 1.2, indicador 1.2.2, con promedio 4,0: **ámbito de logro.**
- Dimensión 1.2, indicador 1.2.3, con promedio 3,9: **ámbito de discrecionalidad.**

- Dimensión 1.3, indicador de desempeño 1.3.1, con promedio 4,0: **ámbito de logro**.

Luego, se debe iniciar el análisis específico de las ilustraciones que constituyen cada indicador de desempeño.

Dimensión 1.1

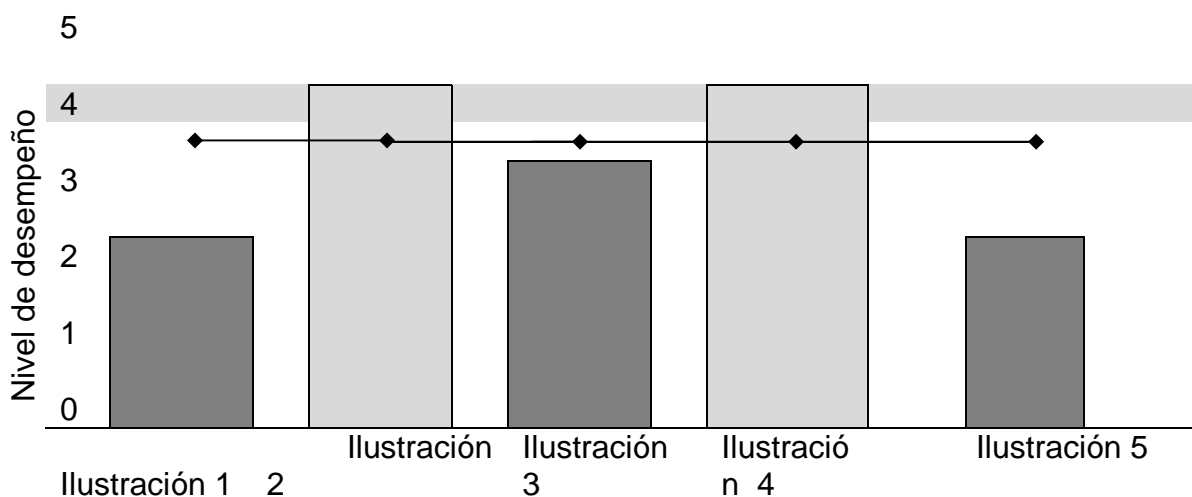
Indicador de Desempeño 1.1.1

Promedio 3,2: Ámbito de Discrecionalidad

Los puntajes referidos a las ilustraciones de este indicador, pueden graficarse como sigue:

Indicador 1.1.1:

Efectividad para Articular la Comunidad Escolar en torno a los Objetivos Institucionales



	Puntaje Ilustración	—◆—	Promedio Indicador		Ámbito de Discrecionalidad
--	---------------------	-----	--------------------	--	----------------------------

Si bien el promedio del Indicador de Desempeño (3,2) se encuentra en un ámbito de discrecionalidad, al analizar la distribución del nivel de desarrollo de la institución, respecto de la primera, tercera y quinta ilustración, podemos observar que éstas se encuentran en un nivel de desempeño entre insatisfactorio y regular. Teniendo en cuenta lo anterior es que se hace necesario considerarlos como ámbitos posibles de intervención.

A- Al observar el análisis específico del ejemplo Dimensión 1.1 – Indicador de desempeño 1.1.1 Promedio 3,2: ámbito discrecional se puede comprobar que hay tres ilustraciones muy mal elevadas; que dicen:

Ilustración 1 evaluación 2

“El equipo de gestión se anticipa a las necesidades y exigencias de la comunidad escolar generando una oferta educativa que se articula con los desafíos de la política educativa nacional y regional.

Las evidencias corresponden a:

- diagnóstico de los intereses de los estudiantes y necesidades de los docentes
- encuesta a padres y apoderados
- Proyecto Educativo Institucional concordante con la DEM (Departamento de Educación Municipal)

Como se observa en este ejemplo específico queda claro que la ilustración y las evidencias de este aspecto del Liderazgo es un tema muy débil que deberá ser revisado por el Equipo de Gestión de la Escuela y plantear estrategias, las cuales deberán estar presentes en el Plan de Mejora.

Al consultar al Jefe Técnico de la Corporación Educacional de Quinta Normal sobre si se aplican sistemas de evaluación en cada escuela, la respuesta es negativa, del mismo modo ocurre con la Escuela Antumalal que es el estudio de este caso

B- Modelo Fundación Chile

La Fundación Chile nace en 1979 con capitales de empresas mineras y del Estado. De allí que el Gerente o Director de la Fundación es nombrado por el (la) Presidente de la República.

El fin era aportar mediante las investigaciones al desarrollo económico del país. Fue así como se desarrolló la selvicultura con la industria de celulosa; la acuicultura con la industria del salmón que hoy lideran en el mundo.

Pero la Fundación se da cuenta que debe invertir en el capital humano y hace algunos años está incursionando en la Educación. En este ámbito ha desarrollado cursos para consultores, postgrados en educación, servicios para certificar instituciones educativas, premios a la innovación “Premio Gabriela Mistral”, red de 30 escuelas exitosas en sectores de pobreza, etc.

En relación a la evaluación institucional ha creado un modelo de diagnóstico escolar que permite conocer cómo funcionan los diferentes aspectos o áreas que están presentes en la Institución escolar al igual que el Modelo del MINEDUC permite conocer las fortalezas y debilidades para luego plantear un Plan de mejora o Plan de calidad.

El diagnóstico contempla una autoevaluación del Centro desde la mirada de cuatro actores: Directivos, docentes, alumnos y apoderados. Las áreas contempladas en la autoevaluación son las siguientes:

- 1- Orientación hacia los alumnos, familia y comunidad
- 2- Liderazgo Directivo
- 3- Competencias profesionales de los docentes
- 4- Planificación
- 5- Gestión de Procesos
- 6- Gestión de Resultados

Cada área contempla un cuestionario con preguntas cerradas y usa una escala tipo liker donde cada actor evalúa eligiendo las alternativas que más se acerque a la realidad.

Estos cuestionarios deben contestarlos el 100% de los directivos y docentes pero aproximadamente un 20% de los apoderados y de los alumnos de los cursos superiores.

Las encuestas se contestan vía on-line o por escrito donde una secretaria debe pasarlos al sistema e inmediatamente la Fundación Chile envía los resultados en cifras y en tablas estadísticas.

Al igual que el sistema anterior los resultados se estratifican en una tabla donde se expresan de la siguiente manera:

Puntajes	Evaluación
0 – 2,90 puntos	Manifiesta un alto grado de insatisfacción con la gestión del área evaluada.
3 – 3,49 puntos	Manifiesta un nivel de satisfacción moderada pero con un grado de insatisfacción. Necesidad de mejora
3,5 – 4,0 puntos	Alto grado de satisfacción, el área no necesita mejora.

Una vez tenido los resultados viene el análisis, el cual se divide en revisar cada una de las seis áreas de la siguiente forma:

- 1- Satisfacción con la gestión institucional. Este aspecto contempla la evaluación de los cuatro actores: Directivos, docentes, alumnos y apoderados. Es decir se hace un análisis por cada actor.
- 2- Autoevaluación de los sistemas de gestión. Contempla la evaluación de los Directivos y docentes y es la mirada de los actores en el proceso interno de gestión donde ellos tienen cuotas de responsabilidades.
- 3- Grados de Mejoría. Las opiniones de las áreas que deben ser mejoradas corresponde nuevamente a los cuatro actores: Directivos, docentes, alumnos y apoderados.

El siguiente paso corresponde al Equipo de Gestión, el cual deberá revisar una serie de descriptores que contempla cada área. Aquí está por área definido el descriptor y se verifica si existe evidencia o no.

A continuación se describen las áreas con sus descriptores

Desarrollo de los Descriptores y las Respectivas Evidencias

Área N°1 Orientación Hacia Los Alumnos, Familias y Comunidad

Se establecen los descriptores y las evidencias que están instaladas en el Liceo según el equipo de gestión.

- NI = No Instalada
- VI = Vía de Instalación
- I = Instalada

Descriptor	Evidencia	Evidencia instalada
1.1 El establecimiento utiliza procedimientos sistemáticos para conocer a los padres y apoderados.		
1.2 El establecimiento, la información de los padres y apoderados en la planificación institucional.		
1.3 Se dispone de sistemas y procedimientos que permiten conocer el grado de satisfacción de los padres y apoderados.		
1.4 El establecimiento dispone de políticas y mecanismos para la participación de los padres y apoderados.		
1.5 El establecimiento utiliza sistemáticamente procedimientos para conocer a los alumnos.		
1.6 El establecimiento utiliza la información que recopila de sus alumnos en la planificación institucional.		
1.7 Se dispone de sistemas y procedimientos que permitan conocer el grado de satisfacción de los alumnos respecto de la institución.		
1.8 El establecimiento dispone de políticas y		

mecanismos para la participación de los alumnos.		
1.9 Existen políticas y procedimientos sistemáticos utilizados por la institución para conocer las necesidades de la comunidad (externa) y genera espacios de contacto, comunicación y/o trabajo con ésta.		

Área N°2 Liderazgo Directivo

Descriptor	Evidencia	Evidencia Instalada
2.1 La Dirección estimula, compromete y moviliza a los miembros de la institución, con un foco centrado en los pedagógico y altas expectativas para el logro de metas y resultados.		
2.2 La Dirección promueve una cultura con una Visión compartida, claridad de propósitos y comunicación docente.		
2.3 La Dirección promueve una cultura basada en la retroalimentación formativa, el aprovechamiento del tiempo y el uso de incentivos.		
2.4 La Dirección diseña el plan anual de la organización escolar, en concordancia con el PEI en sus ámbitos administrativo, pedagógico y financiero.		
2.5 Existen procedimientos intencionados desde la		

Dirección del establecimiento, que permiten a los diferentes estamentos conocer y actuar coherentemente en torno a la Misión institucional contenida en el Proyecto Educativo.		
2.6 Existen procedimientos e instancias de coordinación, supervisión y evaluación, ejercidos por la Dirección, que velan por la calidad de los procesos pedagógicos.		
2.7 La Dirección desarrolla acciones efectivas de comunicación con el sostenedor, para facilitar la adecuada gestión del establecimiento.		
2.8 La Dirección del establecimiento utiliza los resultados de los procesos de evaluación institucional e individual en oportunidades para el aprendizaje organizacional.		
2.9 La Dirección vela por el clima organizacional promoviendo acciones de mejora y resolviendo oportuna y adecuadamente las situaciones que afectan la convivencia entre los docentes, el personal del establecimiento, los padres y los alumnos.		
2.10 Existen instancias de trabajo y comunicación efectiva entre el sostenedor y la Dirección, para formular, supervisar y evaluar el		

presupuesto con el fin de velar por la calidad de los procesos de gestión administrativa y financiera.		
2.11 La Dirección desarrolla acciones efectivas de comunicación con los docentes, alumnos, padres y apoderados.		
2.12 Existen sistemas y procedimientos a través de los cuales la Dirección y el equipo directivo mide y se responsabiliza por los resultados institucionales.		
2.13 La Dirección asigna metas individuales a cada uno de los profesionales de la institución, de acuerdo al plan anual.		
2.14 La Dirección evalúa las metas individuales con instrumentos y procedimientos conocidos por toda la comunidad educativa.		
2.15 Existen sistemas de rendiciones de cuentas anuales, efectuadas por la Dirección del establecimiento, a los diversos estamentos de la comunidad escolar, para dar a conocer los resultados de aprendizaje y de las demás áreas del plan anual.		

Área N° 3 Gestión de Competencias Profesionales Doc entes

Descriptor	Evidencia	Evidencia Instalada
3.1 El establecimiento dispone de un perfil de competencias docentes por ciclos, subsectores y/o especialidad, según corresponda, orientado al logro de aprendizajes y alineado con el PEI.		
3.2 En el establecimiento se utilizan los perfiles de competencia para la contratación e inducción de los docentes, de acuerdo a los requerimientos del Proyecto Educativo Institucional.		
3.3 Los programas de capacitación y formación profesional, se diseñan y ejecutan en base a la existencia de procedimientos, que consideran el diagnóstico de las necesidades y las competencias a desarrollar por los docentes, en función de los objetivos y planes del establecimiento.		
3.4 Existen sistemas de seguimiento y evaluación del personal docente, en función del perfil de competencias definido por la autoevaluación.		
3.5 Existen y son conocidos sistemas de incentivos al desempeño de los docentes, asociados al logro de metas, a las buenas prácticas docentes, a los resultados escolares y/o a la innovación		

curricular.		
3.6 El establecimiento dispone de un sistema que hace seguimiento a los docentes en la dimensión de su liderazgo pedagógico, en aspectos tales como: el conocimiento de su disciplina y respectiva metodología de enseñanza; el conocimiento y apoyo a los alumnos y a sus familias; y la promoción de altas expectativas de logro en los alumnos.		
3.7 El establecimiento dispone de un sistema que define y hace seguimiento a los docentes para desarrollar la capacidad de integrar equipos de trabajo, colaborar con sus pares, en función de la optimización y el mejoramiento de la calidad del trabajo personal y colectivo.		
3.8 El establecimiento dispone de un sistema que provee información del grado de competencia de los docentes respecto de los contenidos de las disciplinas, en el nivel, subsector y/o especialidad que imparte.		
3.9 El establecimiento dispone de un sistema que provee información del grado de competencia de los docentes respecto de las técnicas pedagógicas y uso de recursos didácticos, en		

el nivel, subsector y/o especialidad que imparten.		
3.10 La institución cuenta con sistemas y procedimientos de desvinculación del personal docente, asociado a los resultados de los procesos de seguimiento y evaluación de los mismos.		

Área N° 4: Planificación

Descriptor	Evidencia	Evidencia Instalada
4.1 Existe un PEI que contiene explícitamente las definiciones fundamentales de la organización que sirve de orientación y principio articulador de la gestión institucional y es coherente con la normativa oficial.		
4.2 Existen procedimientos para comunicar, socializar y lograr la adhesión e identificación de los integrantes de la comunidad escolar con el PEI, propuesto por el establecimiento.		
4.3 Existen sistemas y procedimientos institucionalizados para formular Objetivos Estratégicos y metas institucionales en los tres ámbitos de la gestión institucional: pedagógico, administrativo y financiero.		
4.4 Existen sistemas y procedimientos institucionalizados para la revisión y actualización periódica del PEI y los Objetivos Estratégicos.		
4.5 Existen sistemas y procedimientos institucionalizados para la formulación del Plan Anual en función del PEI y los Objetivos Estratégicos.		
4.6 Existe un plan anual que aborda los desafíos institucionales en el ámbito de la gestión		

<p>pedagógico-curricular (oferta curricular) que es coherente con el PEI, los objetivos estratégicos, las metas institucionales y los resultados de la evaluación del año anterior.</p>		
<p>4.7 Existe un plan anual que aborda los desafíos institucionales en el ámbito de la gestión administrativa que es coherente con el PEI, los objetivos estratégicos, las metas institucionales y los resultados de la evaluación del año anterior.</p>		
<p>4.8 Existe un plan anual que aborda los desafíos institucionales en el ámbito de la gestión financiera (inversiones, manutención, infraestructura, proyectos pedagógicos, etc.) que es coherente con el PEI, los objetivos estratégicos, las metas institucionales y los resultados de la evaluación del año anterior.</p>		
<p>4.9 Existe una programación, incorporada en el plan anual que considera la aplicación de procedimientos de evaluación externa (a las aplicadas por los docentes) de los niveles de aprendizaje de cada alumno y curso.</p>		
<p>4.10 Existen procesos formalizados y conocidos para</p>		

supervisar el cumplimiento del Plan Anual y modificarlo si es necesario ante situaciones emergentes y/o no contempladas.		
4.11 Existen instrumentos que permiten evaluar el nivel de avance de cada una de las metas del Plan Anual.		

Área N°5 Gestión de Proceso

Descriptor	Evidencia	Evidencias
5.1 Existen sistemas y procedimientos que garantizan la comunicación y socialización de la oferta curricular a los alumnos, padres y profesores del establecimiento escolar.		
5.2 Existen mecanismos que garantizan la aplicación de la oferta curricular de los programas de estudio y contenidos programados en la sala de clase y en las diversas actividades del establecimiento.		
5.3 se aplican sistemas y procedimientos que velan por la adecuada articulación curricular entre niveles y ciclos de enseñanza.		
5.4 Se utilizan procedimientos diseñados para evaluar el avance de los procesos pedagógico-curriculares, relacionados con el cumplimiento de los objetivos estratégicos y el Plan Anual.		
5.5 Se aplican sistemas de asesoría y supervisión docente que permita realizar una evaluación de las prácticas de enseñanza en el aula, orientada al mejoramiento de éstas.		
5.6 Operan procedimientos de seguimiento al personal docente e incentivos, en función de las metas planteadas y los resultados de		

desempeño en el aula.		
5.7 Existen instancias y mecanismos para que los profesores analicen y evalúen las prácticas de enseñanza en el aula, orientadas a su mejoramiento.		
5.8 Se aplican sistemas y mecanismos de evaluación externa (por nivel, departamentos, ciclos, comunales u otras) para determinar los niveles de aprendizaje de cada alumno y curso.		
5.9 Se aplican sistemas de seguimiento y acompañamiento de los alumnos, tanto en el plano de los aprendizajes académicos, como en el área de desarrollo personal y social con el fin de atender las diferencias individuales.		
5.10 El establecimiento implementa mecanismos de participación y comunicación para que los apoderados y los alumnos estén permanentemente informados del estado del progreso escolar, y se entregan además las herramientas para hacer comprensible esos resultados.		

5.11 Existen mecanismos y procedimientos que aseguran la información, solicitud y uso oportuno de los recursos bibliográficos, didácticos, computacionales y audiovisuales, para los profesores y alumnos.		
5.12 Existe y opera un Reglamento Interno de convivencia escolar, conocido por toda la comunidad, que se cumple y regula el funcionamiento y la convivencia de toda la Institución.		
5.13 Existe y es conocido por la comunidad, los roles y funciones del personal en concordancia con un Organigrama actualizado de la institución.		
5.14 Existe y opera un Reglamento de Normas de Seguridad e Higiene conocido por toda la comunidad, que se cumple y regula el funcionamiento de estos aspectos en la institución.		
5.15 Se aplican sistemas de evaluación de desempeño del personal que garanticen el cumplimiento de las metas individuales y el plan institucional.		

5.16 Se aplica un plan de formación del personal que permita mejorar o adquirir las competencias profesionales necesarias para el desempeño óptimo de cada profesional.		
5.17 Se aplican mecanismos de desvinculación cuyos procedimientos son conocidos e informados, a través de una normativa de evaluación de desempeño formalizada en la institución.		
5.18 Existe un sistema de elaboración del presupuesto anual que considera los objetivos estratégicos, el plan anual y la información obtenida de los resultados obtenidos por la institución.		
5.19 Existe y opera un sistema de control presupuestario que cautela el uso de los recursos del establecimiento en coherencia con lo aprobado en el Presupuesto anual.		
5.20 Existen procedimientos para gestionar recursos para proyectos de innovación pedagógico- curricular, en función del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.		

5.21 Existen y operan sistemas de control de uso de los recursos asignados en los ámbitos pedagógico-curricular.		
5.22 Existen sistemas de mantenimiento periódica de la infraestructura y de las instalaciones del establecimiento, como también registro sistemático del uso y aprovechamiento de los espacios utilizados y de la infraestructura.		

ÁREA N°6 GESTIÓN DE RESULTADOS

6.1 Se utilizan sistemas de análisis y evaluación de las metas incluidas en el Plan Anual, que son consideradas en la toma de decisiones para el mejoramiento institucional.		
6.2 Se utilizan sistemas de información y análisis de resultados (en el año en curso e históricos) respecto del nivel de logro de los alumnos en relación, a los aprendizajes esperados, por nivel, ciclo, subsector y/o especialidad y se consideran para la toma de decisiones para el mejoramiento institucional.		
6.3 Se utilizan sistemas de análisis de los resultados académicos obtenidos en el año en relación, a los resultados de años anteriores y en referencia a los establecimientos similares para efectos de ser considerados en el proceso de toma de decisiones para el mejoramiento institucional.		
6.4 Existen procedimientos sistemáticos para evaluar el grado de coherencia entre los programas de estudio existentes las metas planteadas y los resultados obtenidos.		
6.5 Se utilizan sistemas		

de medición de la satisfacción de todos los usuarios en relación a los resultados de aprendizajes de los alumnos.		
6.6 Se utilizan sistemas de información y análisis de resultados de eficiencia interna del establecimiento (costo – efectividad)		
6.7 Operan otros sistemas de análisis para medir resultados no académicos obtenidos por los alumnos, (tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras) en el respectivo período, en referencia a las estadísticas históricas y a las actividades y metas anuales establecidas.		
6.8 Se utiliza un sistema para medir la satisfacción de los directivos, profesores y sostenedores, respecto al logro de las metas contempladas en el Plan Anual.		
6.9 Se utilizan sistemas de análisis de los resultados de los procesos de gestión de competencias profesionales de los docentes en sus etapas de selección, capacitación, formación y evaluación del desempeño y son considerados en el proceso de toma de decisiones.		

6.10 Se utilizan sistemas y procedimientos institucionalizados para evaluar la planificación en el ámbito administrativo, considerando los resultados y metas institucionales.		
6.11 Se aplican sistemas y procedimientos para evaluar las metas financieras institucionales, considerando la eficiencia, costos y cobertura.		
6.12 Se aplican sistemas para evaluar la manutención y uso de los espacios físicos, infraestructura y materiales de la institución.		

5.2 Los Planes de Mejora como Respuesta

5.2.1 Sus orígenes

En el libro *Planes de Mejora en Centros Educativos* (Arias, Ana 2004) se menciona “Los Planes de Mejora son un fenómeno reciente, sus primeras manifestaciones datan de 1996 – 97, por lo que aún tienen una conceptualización teórica vaga que debe estructurarse y consolidarse” luego dice “Las indicaciones de la OCDE en este sentido y la propia Comunidad Europea exigen buscar la calidad de la educación.

Luego continúa “Los Planes de Mejora suponen experiencias innovadoras y son muy diversos”.

Como se sabe desde la década de los noventa en España se inician cambios educativos que apuntan a la calidad que están plasmadas en las leyes de educación y donde la mejora continua está presente.

Ahora bien este cambio de paradigma nace para responder a los cambios que tiene la sociedad actual.

“Los cambios acelerados que se han producido en la sociedad actual como consecuencia de la introducción de las TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación de la consiguiente digitalización de la información y del flujo de la misma a través de las autopistas de la información, han determinado la necesidad de cambiar también los aspectos sustantivos de la Educación, ahora se trata de pasar de la era de la información a la sociedad del conocimiento” (Canton, Isabel 2004). A continuación la autora menciona que los Planes de Mejora se inician en España con la Ley LOPEG de 1995 “que intenta ya plasmar iniciativas evaluadoras en los Centros para conseguir su mejora y para destacar la relevancia que adquiere la calidad, la innovación y la mejora en educación.

Otro ejemplo del origen de los Planes de Mejora es descrito por (De Oliva, David 2006) que menciona “Los Planes de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos de la comunidad de Madrid (España) son programas, actuaciones y actividades que elaborados y presentados por los ayuntamientos en colaboración con los centros de Educación, tienen por objetivo la mejora de la Calidad de la educativa y agrega que estos planes se iniciaron en el curso académico 2001-02 con seis centros y ya en el curso 2003 – 04 se habían incorporado 21 centros.

Ahora bien, centrándonos en Chile los Planes de Mejora como tales se están iniciando recién el año 2008 en el contexto de las escuelas denominadas críticas o vulnerables; como vemos la suerte está echada, habrá que esperar en el tiempo para saber si verdaderamente este gran cambio llega al alumno en términos de una mejora real de los niveles de logros de sus aprendizajes y si va produciendo un acercamiento de la brecha de la Equidad, pilar que permitirá tener una sociedad donde todos los niños de este país puedan tener acceso a una buena calidad de educación.

Es de esperar entonces, que los Planes de Mejora produzcan un efecto multiplicador hasta que el 100% de las escuelas, especialmente públicas puedan participar.

5.2.2 Sus objetivos

El objetivo principal de los Planes de Mejora, es producir un cambio que permita impulsar el desarrollo de las áreas dificultarias que aparecen en el diagnóstico del Centro educativo. Entonces el primer paso para dar inicio a Planes de Mejora es el diagnóstico institucional. El segundo paso corresponderá a la elaboración de un Plan de Mejora el cual deberá ser socializado en todos los actores: alumnos, apoderados, docentes, directivos, etc. y una vez aprobado, pasar a la etapa de la acción, es decir, la realización. Ya en marcha el plan deberá tener un seguimiento para ir, haciendo los ajustes si se requiere. Finalmente deberá evaluarse en ciertos períodos de tiempo. Una vez concluido el Plan vendrá la evaluación final y la cuenta de los resultados, tipo cuenta pública a toda la comunidad.

Por cierto que existen variados modelos para realizar todo el proceso de Planes de Mejora, por ejemplo en la etapa del diagnóstico existen diversos modelos tales como:

Análisis F.O.D.A, implica que la comunidad por estamento analice las Fortalezas, las debilidades internas, las oportunidades externas y las amenazas externas que tiene la Institución.

El F.O.D.A puede diagnosticar diversos aspectos que le interese al Centro, por ejemplo: sobre el liderazgo, el clima, los valores, lo académico, lo extracurricular, etc.

Otro modelo de diagnóstico es el de la Fundación Chile, este organismo facilita gratuitamente los cuestionarios que aplican a los Directivos, docentes, alumnos y apoderados, los cuales los pueden contestar on line y de inmediato están los resultados estadísticos, con gráficos y desviación estándar lo que permite hacer un buen análisis.

Las áreas que diagnostica este modelo son: orientación hacia los alumnos y sus familias; liderazgo directivo, planificación, competencias profesionales de los docentes, gestión de proceso y gestión de resultados.

Por otra parte el MINEDUC plantea un diagnóstico que considera:

- análisis de resultados de aprendizajes medidos en las pruebas SIMCE y % de niveles de logro
- aspectos de la Gestión institucional
- resultados de las mediciones de la velocidad y comprensión lectora
- grado de satisfacción de los padres y apoderados etc.

En general cualquier forma de diagnóstico va a dar luces de las debilidades existentes que lo manifiestan las evidencias, por lo tanto, estas son la base para que un equipo del colegio se constituya para liderar la elaboración de Planes de Mejora que por cierto, para que tengan éxito deberán ser consensuados por todos los docentes y directivos que son los actores principales, pues ellos serán los ejecutores de la mejora.

A continuación se da a conocer aspectos principales de dos documentos del MINEDUC referidos a los Planes de Mejora.

Documento N°1**Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo
(MINEDUC 2008)****Introducción**

“Todos los niños, niñas y jóvenes del país pueden aprender”

Detrás del desafío que nos plantea la nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial, se encuentra la firme convicción de que todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país pueden aprender, y que es responsabilidad del sistema educativo generar las condiciones para que ello ocurra. En este marco, se entregan más recursos donde más se necesitan, para lograr que todas y todos los estudiantes, sin distinción de edad, clase, sexo, pertenencia étnica u otros, aprendan lo que deben y pueden aprender.

En virtud de esta ley, los sostenedores(as) que suscribieron el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, deben elaborar y presentar al Ministerio de Educación un Plan de Mejoramiento Educativo de su o sus establecimientos educacionales. Este incluye acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos para los niveles contemplados entre el primer nivel de transición de la educación parvularia y el octavo básico.

Este **Manual para la Elaboración del Plan de Mejoramiento** tiene por objeto orientar y apoyar el trabajo de elaboración del mismo, para lo cual contiene indicaciones, ejemplos y las matrices para registrar las metas y acciones. A continuación se enumeran y describen globalmente los pasos considerados para la elaboración y presentación del Plan.

Paso 1: DIAGNÓSTICO

El trabajo de diagnóstico es la primera etapa del Plan de Mejoramiento Educativo, puesto que la información obtenida constituye la línea de base para la fijación de metas y acciones del mismo.

Paso 2: DEFINICIONES A CUATRO AÑOS

Basándose en los resultados del diagnóstico, los establecimientos educacionales deben tomar dos decisiones a largo plazo:

2.1 Determinación de las metas de efectividad a cuatro años.

2.2 Determinación de los subsectores de aprendizaje que se trabajarán progresivamente durante los 4 años del Plan de Mejoramiento Educativo.

Paso 3: PROGRAMACIÓN

Los establecimientos educacionales también deberán tomar decisiones a corto plazo –un año-, lo cual implica establecer metas y acciones.

3.1 Determinación de metas anuales de aprendizaje.

3.1.1 Metas de velocidad y comprensión lectora.

3.1.2 Metas en otros subsectores de aprendizaje.

3.2 Programación de acciones por cada subsector de aprendizaje incluido en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo.

3.2.1 Acciones para medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

3.2.2 Acciones que debieran realizarse en la planificación de las clases y del aprendizaje en el subsector correspondiente.

3.2.3 Acciones que debieran realizarse respecto de la gestión docente en el aula, orientadas a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente.

3.2.4 Acciones de reforzamiento pedagógico a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar en el subsector correspondiente y de apoyo para aquellos estudiantes que se destaquen o demuestren condiciones y/o talentos especiales en el subsector.

3.2.5. Acciones para acercar y comprometer a los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos en los subsectores específicos.

3.3 Programación de acciones de mejoramiento de la gestión institucional vinculadas a las condiciones de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos incluidas en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo.

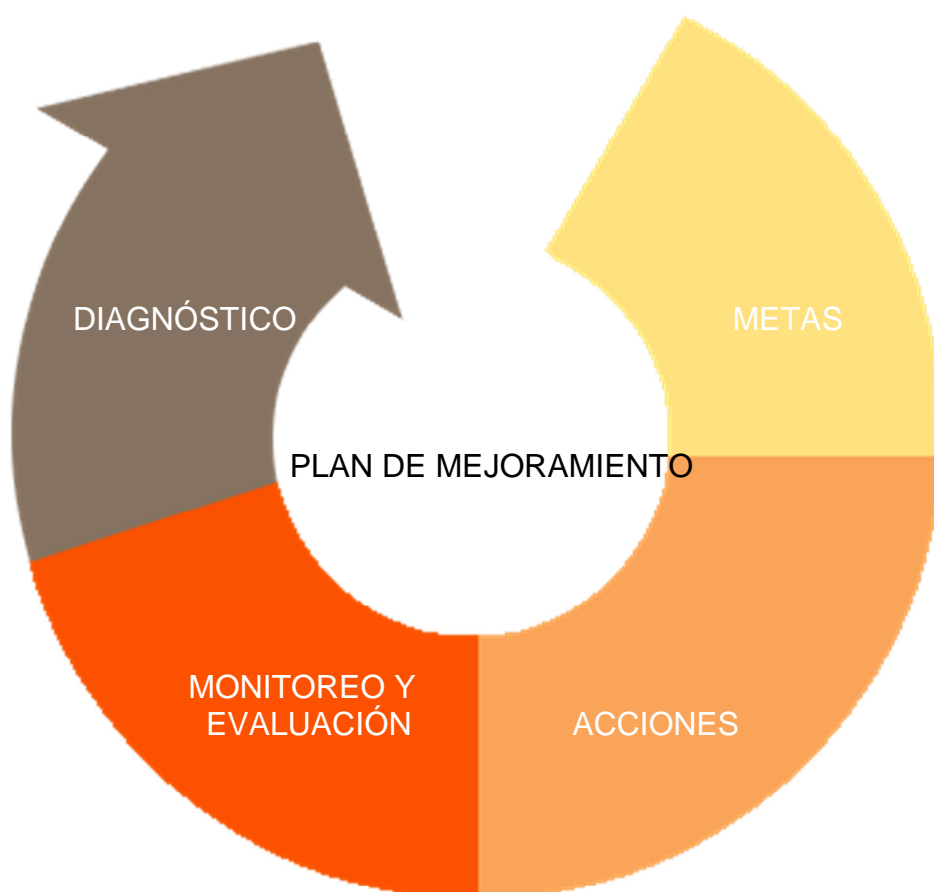
Paso 4: PRESENTACIÓN

Una vez elaborado el Plan y la programación anual, corresponde definir un sistema de monitoreo y registrarlo en la plataforma, para luego enviarlo al Ministerio de Educación.

4.1 Definición del sistema de monitoreo.

4.2 Envío al Ministerio de Educación.

El siguiente gráfico permite visualizar la articulación de los distintos pasos del Plan de Mejoramiento Educativo: se inicia con el diagnóstico para determinar las metas y acciones; luego, los avances son continuamente monitoreados y evaluados, dando inicio así a un nuevo ciclo conducente al mejoramiento continuo del aprendizaje.



1. DIAGNÓSTICO

1.1 Incorporación de la información del diagnóstico

El Plan de Mejoramiento Educativo se construye en base a los resultados obtenidos en el diagnóstico, y referido a los siguientes aspectos fundamentales:

- Análisis de los resultados de aprendizaje del establecimiento medidos por el SIMCE 2007 y anteriores, y de los porcentajes de niveles de logro SIMCE;
- Resultados de las mediciones de la velocidad y comprensión lectora;
- Evaluación de los aspectos de la gestión institucional;
- Resultados de las evaluaciones iniciales en otros subsectores de aprendizaje que el establecimiento quiera incorporar.

Esta información cualitativa y cuantitativa de base –construida con la participación de la comunidad escolar- es la que permite determinar y jerarquizar las necesidades que tiene el establecimiento, las áreas que se deben priorizar, las metas que se pueden fijar y las acciones pertinentes para lograrlas.

2. DEFINICIONES A CUATRO AÑOS

2.1 Determinación de las metas de efectividad a cuatro años.

La ley de Subvención Escolar Preferencial señala que los establecimientos educacionales deben determinar metas de efectividad del rendimiento académico a alcanzar en cuatro años, las cuales incluyen:

- a) Metas SIMCE: se refieren al mejoramiento de los puntajes promedio obtenidos en el SIMCE 2007 en al menos los dos subsectores más deficitarios en las mediciones de 4° y 8° básico. Como los establecimientos funcionan en diversos contextos, el objetivo es lograr mejorar los puntajes promedio en relación a sí mismos, tendiendo a acercarse al promedio nacional si están bajo él, y mostrando un avance sostenido si ya lo han superado.

Ejemplos de metas de efectividad de rendimiento para diversos puntajes en un establecimiento educacional con más de 20 alumnos que rindieron SIMCE:

Puntaje inicial SIMCE lenguaje	% de aumento sugerido	Puntaje a lograr en 4 años	Meta desafiante o mayor a la sugerida
180	22	220	230
220	14	251	270
240	14	274	290
250	12	280	300
280	7	300	310
290	7	310	320

En el Anexo VI de documento “Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo” y en www.planesdemejoramiento.cl se encuentran las indicaciones específicas para este paso.

- b) Metas de Niveles de Logro SIMCE: deben referirse a aumentar el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel avanzado de logro y a reducir el porcentaje de niños y niñas que se ubican en el nivel inicial de logro.

Ejemplo de metas relacionadas con el mejoramiento del porcentaje de los niveles de logro SIMCE:

Curs o	Subsector	Situación Inicial: % estudiante s en nivel inicial 2007	Meta: % estudiante s en nivel inicial en 4 años	Situación Inicial: % estudiante s en nivel avanzado en 2007	Meta: % estudiante s en nivel avanzado en 4 años
4° Básico	Lenguaje y comunicación	33%	10%	15%	25%
	Educación Matemática	45%	10%	5%	20%
	Comprensión del Medio Natural y Social	60%	10%	10%	22%

2.2 Subsectores de aprendizaje que se incorporarán progresivamente durante los 4 años.

El establecimiento educacional determinará los subsectores de aprendizaje –en 4° y 8° básico– que se incorporarán progresivamente en el Plan de Mejoramiento Educativo. Estos corresponderán necesariamente, al menos, a aquellos dos que han resultado más deficitarios y que, por lo tanto, comprometen metas de efectividad en el SIMCE y porcentaje de los niveles de logro SIMCE.

Una vez definidos, se podrán programar las acciones anuales y determinar los apoyos requeridos, sea de parte del Ministerio de Educación o de la oferta de las asesorías inscritas en el Registro de Asistencia Técnica Externa (ATE).

Ejemplo de fijación de los subsectores a trabajar por año:

Subsectores	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Lenguaje y Comunicación (NT1-NB2)	X	X	X	X
Lenguaje y Comunicación (NB3-NB6)		X	X	X
Educación Matemática (NT1-NB2)	X	X	X	X
Educación Matemática (NB3-NB6)			X	X
Comprensión del Medio Natural (NT1-NB2)			X	X
Estudio y Comprensión del Medio Natural (NB3-NB6)				
Comprensión del Medio Social y Cultural (NT1-NB2)			X	X
Estudio y Comprensión del Medio Natural (NB3-NB6)				X

MATRICES PARA METAS DE EFECTIVIDAD A 4 AÑOS

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, complete las matrices correspondientes a la fijación de metas a 4 años.

Matriz N°1: Puntajes SIMCE y porcentajes de niveles de logro SIMCE

Curso	Subsector	Puntaje SIMCE		% Niveles de logro SIMCE			
				Inicial		Avanzado	
		2007	A 4 años	2007	A 4 años	2007	A 4 años
4° Básico	Lenguaje						
	Matemática						
	CM Natural						
	CM Social						
8° Básico	Lenguaje						
	Matemática						
	CM Natural						
	CM Social						

* A incorporarse en el Simce 2009

Matriz N°2: Fijación de los subsectores a incorporar por año

Subsectores	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Lenguaje y Comunicación (NT1-NB2)				
Lenguaje y Comunicación (NB3-NB6)				
Educación Matemática (NT1-NB2)				
Educación Matemática (NB3-NB6)				
Comprensión del Medio Natural (NT1-NB2)				
Estudio y Comprensión del Medio Natural (NB3-NB6)				
Comprensión del Medio Social y Cultural (NT1-NB2)				
Estudio y Comprensión del Medio Natural (NB3-NB6)				

3. PROGRAMACIÓN

En esta etapa de la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo el establecimiento educacional generará su Programación Anual, que incluye la formulación de metas anuales de aprendizaje y gestión institucional y sus correspondientes acciones, responsables, tiempo y recursos.

La programación anual permitirá al establecimiento fijar año a año nuevas metas, ajustar las ya existentes y realizar todos los cambios que, de acuerdo al monitoreo y a las evaluaciones periódicas, considere pertinente y adecuados para garantizar el mejoramiento continuo del aprendizaje y de las prácticas institucionales.

La programación anual incluye:

- Establecer metas anuales de aprendizaje;
- Definir acciones de mejoramiento de las metas de aprendizaje propuestas en los subsectores incluidos en el marco a cuatro años;
- Definir acciones de mejoramiento vinculadas a las condiciones de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos requeridas para el mejoramiento del aprendizaje de todas y todos los estudiantes y, en especial, de los y las alumnas prioritarias y los de bajo rendimiento;
- Establecer un sistema de seguimiento y monitoreo de la programación anual.

SOBRE LAS METAS

3.1 Establecimiento de metas anuales de aprendizaje.

3.1.1 Metas de velocidad y comprensión lectora.

Los resultados de las evaluaciones nacionales muestran que el 40% de los niños y niñas no superan el nivel inicial de Lectura. Más aún, en la población con mayores déficits socioculturales, casi el 60% de las y los estudiantes de 10 años no alcanza a comprender lo que lee. Ello obliga a tomar medidas efectivas para revertir esta situación, dado que la lectura es la base que posibilita o dificulta cualquier aprendizaje. Esta es una de las competencias que más impacto tiene en el desarrollo de las personas, en el aprendizaje de los contenidos curriculares, en la adquisición de habilidades sociales, en el desarrollo del pensamiento y en el efectivo ejercicio de la ciudadanía, entre otros aspectos.

Por su relevancia, la enseñanza de la lectura es una de las tareas más importantes que debe realizar el establecimiento educacional en su conjunto, es decir, los docentes del área de Lenguaje y todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Metas para la velocidad lectora

Medir la velocidad lectora permite a la comunidad conocer el nivel de automatización de la lectura que tienen sus estudiantes, condición que facilitará o dificultará la comprensión lectora. Esto no significa que el establecimiento deba concentrarse en que niños y niñas lean más rápido, sino en determinar la situación lectora inicial y tomar decisiones informadas para planificar su mejoramiento.

Para la determinación de las metas de velocidad lectora se utilizará la Tabla de desempeños que se presentó en las “Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo” y que a continuación se adjunta. Dicha tabla es utilizada frecuentemente por muchas escuelas para establecer la velocidad lectora: (por minuto)

	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
Muy rápida	56	84	112	140	168	196	214	214
Rápida	47 – 55	74 – 83	100 – 111	125- 139	150- 167	178- 195	194- 213	194- 213
Medio alta	38 – 46	64 – 73	88 – 99	111- 124	136- 149	161- 177	174- 193	174- 193
Medio baja	29 – 37	54 – 63	76 – 87	97 – 110	120- 135	143- 160	154- 173	154- 173
Lenta	22 – 28	43 – 53	64 – 75	85 – 96	104- 119	125- 142	135- 153	135- 153
Muy lenta	21	42	63	84	103	124	134	134

Es importante destacar que las y los estudiantes que leen menos palabras que las señaladas en la categoría “Muy lenta” de su curso, están leyendo en

un nivel correspondiente a un curso inferior, por lo tanto, quedarían categorizados como **“fuera de nivel”**.

El establecimiento puede usar el sistema que le sea más adecuado, pero lo fundamental es mantenerlo siempre para poder comparar periódicamente los avances logrados.

Las metas a establecer se relacionan con el porcentaje de alumnos y alumnas de cada uno de los niveles evaluados, que alcanza desempeños equivalentes o superiores a la categoría “medio alta”. La meta a lograr en el año es que todas y todos los niños alcancen a lo menos la categoría mencionada, sobre la cual se determinarán las acciones remediales necesarias. El uso de evaluaciones intermedias y un final constituye un importante instrumento para ir monitoreando los avances y redefiniendo las estrategias que permitan llegar a la meta.

Ejemplo de metas de velocidad lectora:

Nivel	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior a la categoría Lectura medio alta Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior a la categoría Lectura medio alta Meta año 1
1° Básico	20%	90 -100%
2° Básico	40%	90 -100%
3° Básico	30%	90 -100
4° Básico	60%	90 -100
5° Básico	40%	90 -100
6° Básico	80%	90 -100
7° Básico	70%	90 -100
8° Básico	70%	90 -100

Metas para la comprensión lectora

Aunque el SIMCE de Lenguaje de 4° básico entrega claros indicadores respecto a la situación de la comprensión lectora, el establecimiento puede usar otros instrumentos para evaluar la situación inicial de sus estudiantes, indicando que porcentaje de ellos lee comprensivamente en los distintos niveles entre 1° y 4° básico.

Para la determinación de las metas de comprensión lectora debe utilizarse la tabla “Indicadores de desempeño mínimo de comprensión lectora”, que se presenta a continuación:

	NT-1	NT-2	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
Aprendizajes Claves	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Conciencia Fonológica	Progresiva Identificación auditiva de sonidos iniciales y finales. Diferenciar palabras cortas de largas. Segmentar palabras.	Progresiva asociación de fonemas y grafemas. Identificación de palabras escritas que se inician o terminan con una misma letra o sílaba.				
Aproximación y motivación a la lectura	Solicitan que les lean textos de su interés. Exploran diversos tipos de texto.	Exploran textos y juegan a leer, marcando con el dedo el recorrido -interrogan sobre el contenido y características de diversos textos de su interés.	Juegan a leer textos de su interés.	Leen textos de su interés para entretenerse e informarse.	Leen textos de su interés para entretenerse, informarse, seguir instrucciones y aprender.	Leen textos de su interés para entretenerse, informarse, seguir instrucciones, aprender e interactuar.
Interpretación de signos escritos	Distinguen su nombre escrito y palabras familiares en diferentes textos.	Distinguen algunas palabras familiares y frases simples en diferentes textos.	Leen palabras, frases, oraciones simples y textos breves.	Leen sin dificultad, en silencio y en voz alta, palabras, frases, oraciones y textos breves con cualquier letra del alfabeto, en diversas combinaciones.	Leen con fluidez, una variedad de textos breves de estructura simple.	Leen con fluidez y expresividad, una variedad de textos breves de estructura simple.
Reconocimiento de tipo de texto	Distinguen cuentos y avisos a partir de su formato y de elementos gráficos e icónicos.	Distinguen, cuentos, poemas, noticias y avisos a partir de su formato y de elementos	Distinguen cuentos, poemas, noticias, avisos, recetas, cómics, cartas, a	Distinguen cuentos, poemas, noticias, avisos, recetas, cartas, entre otros, a partir de su		

		gráficos e icónicos	partir de su silueta y de elementos gráficos e icónicos.	contenido.		
--	--	---------------------	----------------------------------------------------------	------------	--	--

	escuchadas.	escuchadas.	en diversos textos tanto orales como escritos.	escritos.	familiares provenientes de sus lecturas.	expresiones familiares provenientes de sus lecturas.
--	-------------	-------------	---------------------------------------------------------	-----------	------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

La tabla no contiene todos los aprendizajes esperados en los Planes y Programas, sino aquellos ocho aprendizajes clave para la comprensión lectora con sus correspondientes indicadores de desempeño.

De acuerdo a los resultados del diagnóstico, el establecimiento educacional deberá desarrollar una estrategia integral que le permita asegurar el logro de todos ellos durante la implementación del Plan, entendiendo que ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para lograr un buen nivel de comprensión lectora.

A partir de estos indicadores, corresponderá al establecimiento determinar los instrumentos para evaluar cada uno de los aprendizajes clave, los cuales pueden ser distintos según el aprendizaje a evaluar. Para estos efectos, en el documento *Niveles de logro SIMCE Lectura 4° básico* se pueden encontrar algunos ejemplos de instrumentos y evidencias, así como en los Programas de Estudio de Lenguaje correspondientes a cada nivel.

Ejemplo de situaciones en las cuales se pueden evidenciar los aprendizajes que se indican:

- Para la conciencia fonológica, se puede usar una interacción oral con el alumno o alumna;
- Para la aproximación y motivación a la lectura, la observación;
- Para la extracción de información, un instrumento escrito.

Es recomendable que las distintas evaluaciones sean realizadas por los propios docentes del establecimiento, sin perjuicio de que también pueda hacerlo una asesoría técnica ministerial o externa.

La meta a establecer es que todas y todos los alumnos alcancen al menos los desempeños equivalentes o superiores a su nivel en todos los aprendizajes clave que le correspondan. Es decir, se aspira a que más del 90% de los estudiantes logren la meta.

Documento N°2

Plan de Mejoramiento en el Marco de Subvención Escolar Preferencial (MINEDUC 2008)

Fundamentos, estructura y contenidos

Los Planes de Mejora en la ley de subvención escolar preferencial

El Plan de Mejora es parte constitutiva del Convenio.

Todas las escuelas que se incorporan al régimen de SEP deben presentar Plan de Mejora. En el caso de las escuelas emergentes el Plan de Mejora deberá ser aprobado por el Ministerio de Educación.

El Plan de Mejora es una estrategia a 4 años como mínimo que debe incorporar:

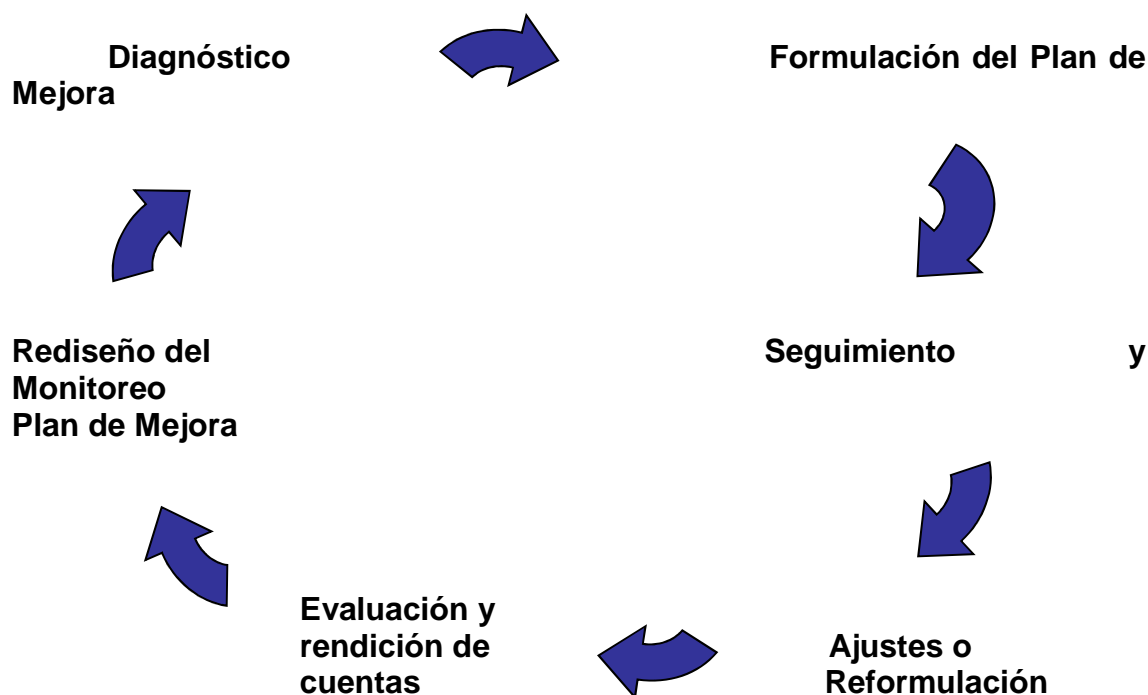
- ✓ Metas y compromisos de resultado educativo
- ✓ Acciones en las áreas de gestión escolar: curricular, liderazgo, convivencia y recursos.
- ✓ Acciones específicas para los alumnos prioritarios.
- ✓ Incorpora todos los niveles educacionales que imparte la escuela.

Cada escuela en su contexto y complejidad hace un ciclo de mejoramiento continuo

- **Principio orientador: El Ciclo de Mejoramiento Continuo.**
 - Orientado hacia **el aprendizaje y la responsabilidad** por los resultados.
 - Promueve la idea sistemática y permanente de **incrementar la calidad de los procesos** para lograr resultados.
 - Permite analizar y mejorar **a partir de la propia experiencia de la escuela**: pregunta por los ¿por qué y los cómo?
 - Intenciona una **evaluación** formativa de los procesos y no sólo de los resultados.
 - Intenciona la **participación de los actores** de la comunidad educativa.
- **El ciclo de mejoramiento está condicionado por:**
 - El **contexto** en las que se desarrolla la escuela, por ejemplo: vulnerabilidad social y educativa de la población escolar, expectativas de las familias, condiciones de apoyo del sostenedor, condiciones estructurales para la gestión educativa.
 - **Condiciones internas** propias de la escuela, por ejemplo: resistencias, disposición al cambio, expectativas de los docentes respecto a sus alumnos, niveles de participación e involucramiento de la comunidad escolar.
 - El **Diagnóstico** como proceso crítico que requiere tiempos y participación de los actores de la escuela, la comunidad escolar y el Sostenedor.

- **El apoyo** o instancias de interacción (apoyo de pares en el caso de las escuelas rurales, paneles, asistencias técnicas externas, por ejemplo). Los instrumentos por si solos no logran ni resuelven los problemas hacia la mejora.

Las escuelas inician un ciclo de mejoramiento continuo



Fundamentos de los Planes de Mejoramiento

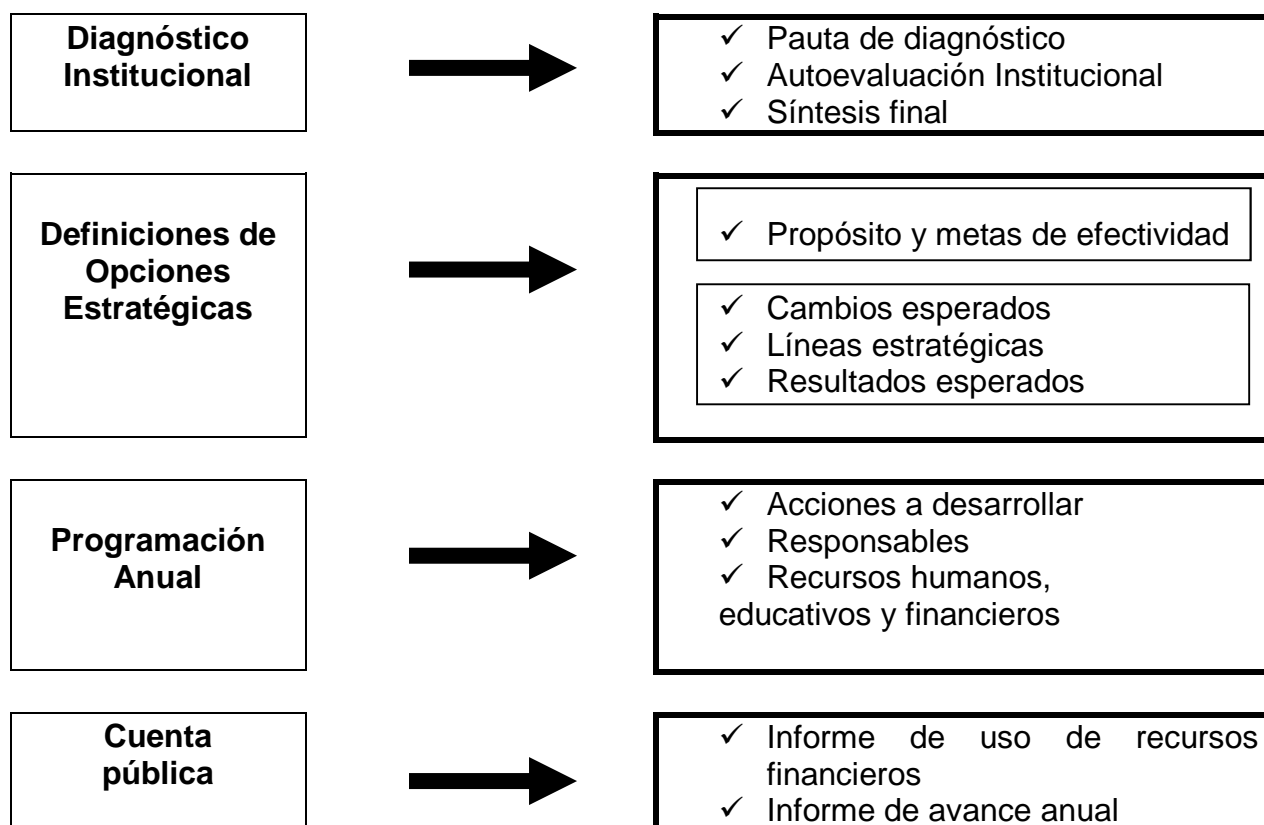
- El Plan de Mejoramiento debe cumplir diversas funciones en el contexto de la Subvención Escolar Preferencial.
- El Plan de Mejoramiento debe tener como centro a la escuela y su proceso de mejoramiento continuo.
- El Plan de Mejoramiento debe intencionar la participación diferenciada de la comunidad escolar, incluyendo el Sostenedor del establecimiento
- Dado que el Sostenedor es el responsable final del Plan de Mejora elaborado por la escuela requiere participar en todo el ciclo de mejora.
- Rol: valida el diagnóstico y el plan de mejora, realiza el seguimiento y monitoreo del plan de mejora con la escuela, valida el informe de avance y elabora el informe de uso de recursos.

Fundamentos de los Planes de Mejoramiento

- El Plan de Mejoramiento debe rescatar experiencias e iniciativas relevantes desarrolladas en el sistema educativo y en las escuelas.
- El Plan de Mejoramiento debe considerar los diversos dispositivos de gestión presentes en el sistema escolar, en lo específico el PADEM, la Asignación Directiva y el Plan de Informática Educativa.
- El Plan de Mejoramiento debe integrar diversos referentes de política y marcos de actuación: Marco de la Buena Enseñanza, Marco de la Buena Dirección, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y los aprendizajes del Sistema de Aseguramiento.

Estructura General del Plan de Mejoramiento

Cuatro componentes básicos



El Diagnóstico

Etapas o fases:

- Levantamiento de información: datos de la escuela y resultados educativos, compromisos de gestión establecidos con el sostenedor, comuna o región, así como resultados de la encuesta de satisfacción.
- Autoevaluación institucional: proceso reflexivo y participativo de la escuela que le permite identificar las fortalezas y problemas. Se apoya en la pauta de diagnóstico.
- Síntesis final: integración de las dos fases anteriores. La escuela identifica lo que mejorará en base a las fortalezas, obstáculos y necesidades detectadas; identifica y propone elementos que orienta la acción y establece las prioridades a abordar anualmente y/o en el período de vigencia del Convenio; y relata el proceso de participación de los actores de la escuela.

La Pauta de Diagnóstico Aspectos a Identificar por la Escuela

Aspecto	Referente
Prácticas o Elementos de Gestión.	Guía de Autoevaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.
Competencias de los directivos y docentes.	Marco para la Buena Dirección Marco para la Buena Enseñanza.
Funcionamiento de las estructuras organizacionales.	Requisitos que establece la ley para garantizar la participación de la comunidad educativa.
Condiciones técnico-pedagógicas en el establecimiento.	Requisitos que establece la ley para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes.
Recursos materiales e informáticos del establecimiento.	

Opciones Estratégicas del Plan de Mejoramiento

Propósito	Metas de Efectividad
↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de intención y proyección del mejoramiento, en respuesta a las fortalezas y necesidades destacadas • Para el período de vigencia del Convenio 	<ul style="list-style-type: none"> • Operacionalizan y expresan el propósito. • Obligatorias: aprendizajes evaluados a través de pruebas estandarizadas nacionales. • Complementarias: asociadas a distintos tipos de resultado de aprendizaje, logros institucionales o satisfacción de la comunidad.

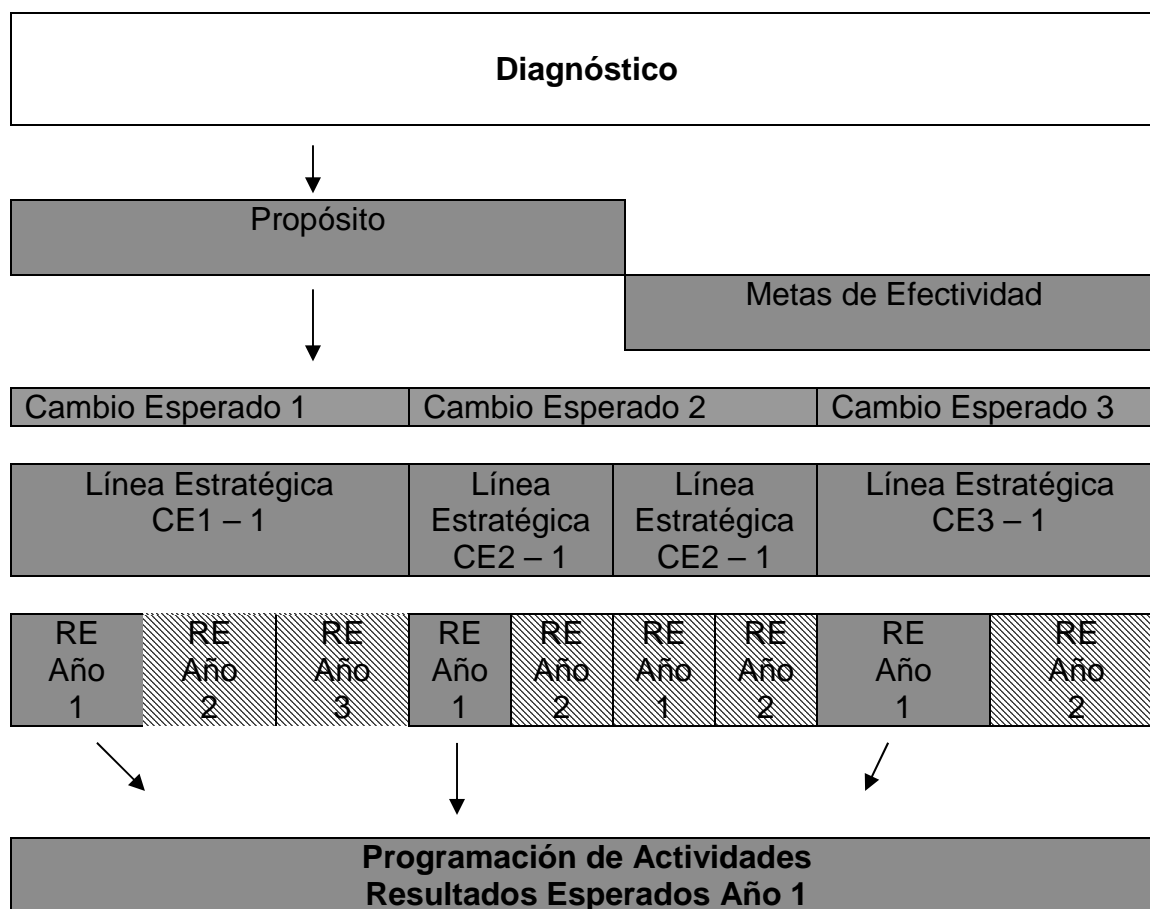
Opciones Estratégicas del Plan de Mejoramiento

Cambios Esperados	Línea Estratégica	Resultados Esperados
↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> • Opción de mejora en las áreas de gestión escolar. • Anuales o por la vigencia del convenio. • Puede referirse un área de gestión, a dos o bien un área puede tener más de un cambio esperado. 	<p>Procesos y Modalidades Concretas de Acción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta del tipo de actividad, periodicidad, actores, instrumentos, productos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dan cuenta de los procesos de gestión escolar: prácticas, competencias o estructuras. • Son hitos relevantes y significativos. • Son anuales • Pueden ser, cuantitativos o cualitativos.

Programación Anual de Acciones

N	Elemento	Especificación (si corresponde)
1	Titulo de la Actividad	
2	Descripción de la Actividad	
3	Periodo de Realización	Periodicidad/ Fecha de inicio y término
4	Resultado esperado al cual hace referencia	
5	Participantes y tiempo demandado	Actores escolares involucrados (cursos, subsectores, docentes y directivos) y horas semanales, mensuales o días que requieren.
6	Responsable(s) de la actividad	
7	Apoyos requeridos	Asistencia técnica/ Recursos materiales/. Recursos tecnológicos.
8	Costo de la Actividad	Estimación presupuestaría individualizada de los recursos que requieren ser financiados.

Componentes Plan de Mejoramiento



Cuenta Pública

La escuela y el Sostenedor, informan y rinden cuentas de los avances, dificultades y logros del Plan de Mejoramiento a todos los integrantes de la comunidad educativa incluyendo a los apoderados; y en particular, el Ministerio de Educación.

Se compone de:

- Informe de Avance, reporte elaborado por la escuela que da cuenta del avance de los cambios esperados y las líneas estratégicas, a partir de los resultados educativos anuales.
- Informe Anual de Resultados Financieros; reporte elaborado por el Sostenedor del uso de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial en el Plan de mejoramiento.

Evaluación y Aprobación de los Planes de Mejoramiento

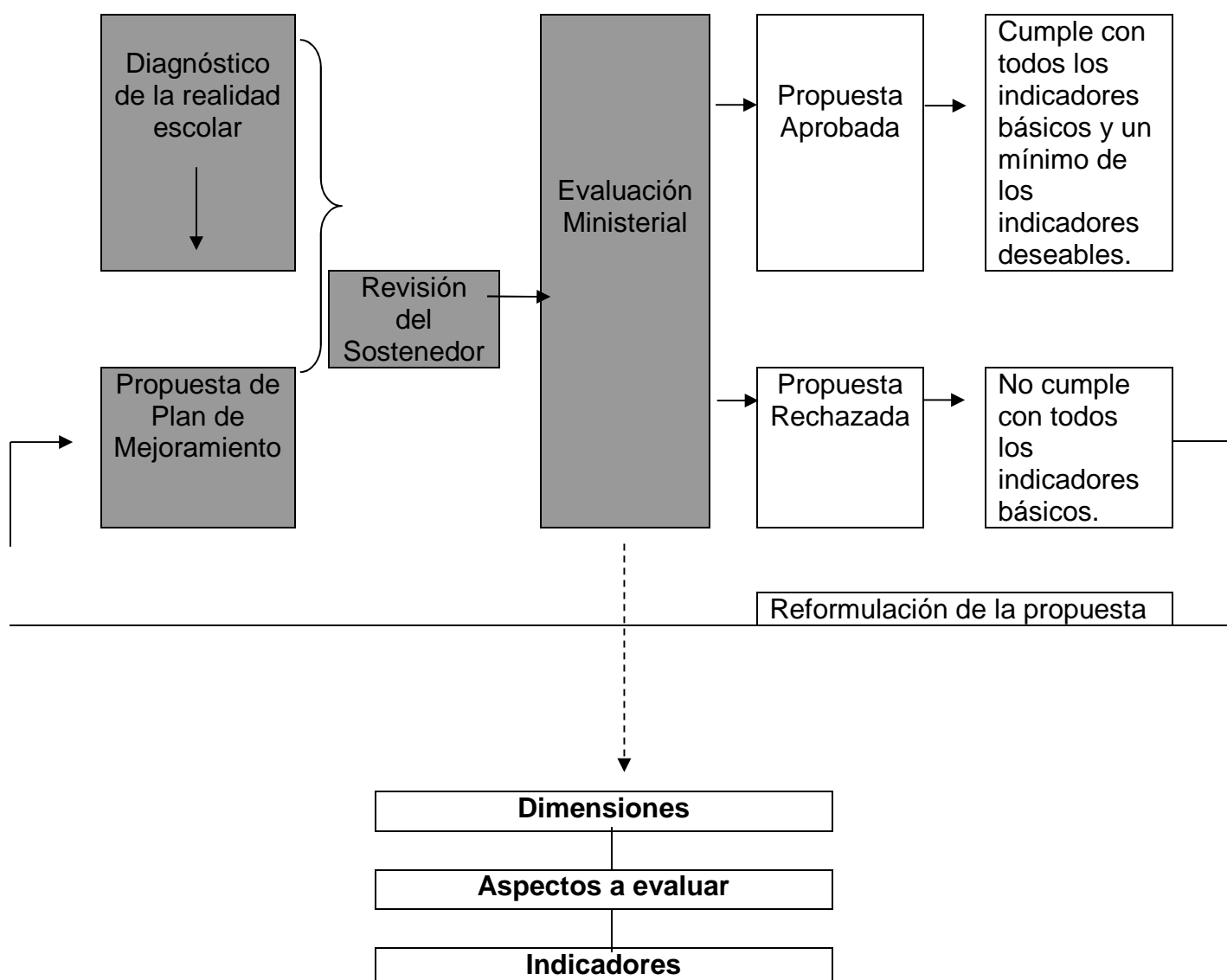
La ley SEP especifica la evaluación y aprobación obligatoria por parte del Ministerio de las propuestas presentadas sólo por parte de los establecimientos emergentes.

Objetivos de la Evaluación:

- **Calificar las propuestas de mejoramiento:** para su correspondiente aprobación o rechazo sobre la base de criterios previamente definidos.
- Retroalimentar a los establecimientos: a través de la entrega lineamientos técnicos al establecimiento para mejorar la formulación y operacionalización de su propuesta de mejoramiento.

Evaluación de los Planes de Mejoramiento

Revisión de las propuestas por MINEDUC



- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Básicos- Complementarios |
|-------------------------------------------------------------------------------------|

Dimensiones de Evaluación

Calidad	Capacidad del Plan para constituirse en un aporte al mejoramiento del establecimiento educativo.
Coherencia	Capacidad del Plan para dar cuenta del grado de conexión entre sus componentes, así como también en ordenamiento y jerarquización.
Viabilidad	Capacidad del Plan para considerar satisfactoriamente los aspectos operativos que posibilitan su efectiva realización y seguimiento.

Aspectos e indicadores

Dimensión de Evaluación: Calidad (1)

N	Aspectos a Evaluar	Indicadores
1	<i>Aporte significativo al mejoramiento del establecimiento educativo.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La planificación de mejoramiento se fundamenta en un diagnóstico acabado que sintetiza la condición actual de la escuela y las respectivas oportunidades de mejora. 2) El propósito y las metas de efectividad del establecimiento hace referencia al mejoramiento de los resultados de aprendizaje del establecimiento. 3) Las opciones estratégicas del establecimiento se circunscriben a las áreas del liderazgo escolar, gestión del currículo, gestión de recursos y/o convivencia escolar.
2	<i>Participación de la comunidad escolar: sostenedor, directivos, docentes, apoderados y estudiantes.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) El diagnóstico del establecimiento considera la opinión de los actores de la comunidad educativa. 2) La planificación del mejoramiento involucra a los distintos integrantes de la comunidad escolar. 3) La comunidad escolar declara conocer el contenido del Plan propuesto por el establecimiento.

Aspectos e indicadores**Dimensión de Evaluación: Calidad (2)**

N	Aspectos a Evaluar	Indicadores
3	<i>Articulación con iniciativas de mejoramiento en curso en el establecimiento.</i>	1) Nexos entre los Compromisos de la Evaluación de Desempeño y la propuesta del Plan de Mejoramiento del establecimiento. 2) La propuesta integra programas y/o dispositivos de mejoramiento en curso en el establecimiento.
4	<i>Beneficio para los estudiantes desde el primer nivel de transición hasta octavo básico con énfasis en los alumnos prioritarios.</i>	1) La planificación de mejoramiento contempla todos los niveles entre pre –kinder y octavo básico. 2) La planificación del mejoramiento hace referencia explícita a los estudiantes prioritarios. 3) La planificación del mejoramiento considera el apoyo de redes locales para la atención de necesidades de los estudiantes prioritarios.

Aspectos e indicadores**Dimensión de Evaluación: Coherencia**

N	Aspectos a Evaluar	Indicadores
1	<i>Vinculación de la planificación del mejoramiento con los resultados del diagnóstico institucional.</i>	1) El propósito y metas de efectividad del establecimiento considera desafíos significativos en relación con los resultados educativos de la escuela. 2) Las opciones estratégicas rescatan aquellas oportunidades de mejora identificadas en el proceso de diagnóstico. 3) La programación anual de actividades aprovecha los recursos humanos y materiales existentes en el establecimiento detallados en el diagnóstico institucional.
2	<i>Declaración de intenciones del establecimiento y opciones estratégicas.</i>	1) La declaración de intenciones de mejoramiento se expresa en un relato (propósito) y en resultados cuantificables (metas de efectividad).

		<p>2) Las opciones estratégicas movilizan al establecimiento hacia el cumplimiento de las intenciones de mejoramiento.</p> <p>3) Las opciones estratégicas de corto plazo (resultados esperados) se articulan con las de largo plazo (cambios esperados y líneas estratégicas).</p>
3	<i>Opciones estratégicas y la planificación anual de actividades.</i>	<p>1) Las actividades planificadas permiten concretar los resultados esperados anuales (cualitativos y cuantitativos)</p> <p>2) Las actividades planificadas corresponden a las acciones propias de una institución escolar.</p>

Aspectos e indicadores

Dimensión de Evaluación: Viabilidad

N	Aspectos a Evaluar	Indicadores
1	<i>Consideración de los recursos necesarios (humanos y materiales) para garantizar la ejecución del Plan de Mejoramiento.</i>	<p>1) La planificación anual de actividades se adecua a los tiempos disponibles de los actores institucionales.</p> <p>2) La planificación anual de actividades se financia con los recursos disponibles para el establecimiento.</p> <p>3) La planificación del mejoramiento considera la generación de capacidades en los actores educativos.</p>
2	<i>Inclusión de elementos pertinentes para verificar los avances en la ejecución del proyecto.</i>	<p>1) Los resultados esperados cuantitativos permiten reconocer avances en el nivel de cumplimiento de las metas de efectividad.</p> <p>2) Los indicadores y sus correspondientes medios de verificación permiten dimensionar el alcance y magnitud de los resultados esperados.</p>

Etapas de la Estrategia de Implementación Ministerial del Plan de Mejoramiento

Etapas	Descripción	Plazo
1	Diseño de instrumentos del Plan de mejora <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Plan de Mejora y Cuenta Pública • Pauta de Evaluación expresada en rúbricas 	Enero del 2008
2	Elaboración de Manuales <ul style="list-style-type: none"> • Escuela (6.000 ejemplares) • Sostenedor (2.000 ejemplares) • Evaluador (300 ejemplares) 	Marzo 2008
3	Capacitación de Evaluadores para Plan de Mejora <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Rol del evaluador y organización de la gestión ministerial • Fase 2: Pauta de evaluación y rúbricas 	Enero 2008 Marzo 2008
4	Plataforma Informática, incorpora: <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico y Plan de mejora (elabora escuela, valida Sostenedor) • Revisión y aprobación de Planes de mejora (evaluadores) • Seguimiento y monitoreo (escuela, Sostenedor, Mineduc) • Cuenta pública, informe de resultados y de avance (escuela y Sostenedor) 	Abril 2008

Nota: las fechas se mantienen todos los años

Los documentos descritos nos muestran que nuestro país los Planes de Mejora recién se están implementando, por lo tanto, se está dando un primer paso, que indudablemente en el mediano y largo plazo tendrá que ir dando resultados.

A la luz de lo que se está iniciando, cabe aquí plantearse varias interrogantes a manera de indagación.

¿Las municipalidades (más bien los jefes o coordinadores de la educación) han sido preparados en el manejo de Modelos de Mejora?

¿Qué conocimiento tienen los directores de las escuelas sobre realizar un diagnóstico?

¿Quién (es) conducirán los Planes? ¿Será solo el equipo Directivo o habrá que institucionalizar un equipo de Gestión?

¿Cómo se incorporarán los demás actores al Plan: profesores, alumnos, padres, asistentes de la educación, etc.?

La ley dice “los sostenedores que suscribieron al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa deben elaborar y presentar al Ministerio de Educación un Plan de mejoramiento Educativo de sus establecimientos educacionales.

Las preguntas que surgen al tenor de esta ley:

¿Por qué se deja la libertad a los sostenedores para adherirse al convenio si sabemos que estamos en el ámbito de escuelas críticas y donde todas deben tener Planes de mejora? ¿Qué pasa entonces con los niños vulnerables que asisten a escuela cuyos sostenedores no se interesan?

Pienso que el MINEDUC debe hacer que esta ley se aplique obligatoriamente y todas las municipalidades a través de las Corporaciones o los Departamentos de educación asuman la elaboración de Planes de Mejora; porque es una gran fortaleza para poder lograr con el tiempo, que en este país se acorte la brecha de los aprendizajes que adquieren los niños de sectores vulnerables socioeconómicos y culturales con respecto a los sectores sociales que representan a las clases económicas de clases altas (ABC 1). Esta gran herramienta que está entregando el MINEDUC podrá permitir en el mediano y largo plazo mayor calidad de los aprendizajes y por suma mayor equidad. Ahora bien, mi experiencia profesional de maestro y directivo me permite observar que si tenemos un acierto en el cambio de las políticas de Estado en materia educativa, es desde ya una buena oportunidad, por cierto, que todo debe bajar a las municipalidades y éstas deben asumir un liderazgo que debe contar con expertos para preparar a los equipos directivos o de gestión de las escuelas, porque estos deben ser los actores que realizarán la conducción de las innovaciones que permitan el cambio. Es decir, si la escuela tiene un equipo preparado en cómo focalizar el Modelo que implica el Plan de Mejora, podrá entonces conducir con conocimiento a los demás actores de la comunidad del Centro y así llegar a incorporar la mejora como un proceso continuo.

5.2.3 Su desarrollo y evaluación

Una vez levantado el Plan de Mejora, producto del diagnóstico institucional, ha permitido una elaboración específica de las áreas que están débiles.

Generalmente, así lo dicen las investigaciones, las dos grandes áreas de una institución educativa se sistematizan en la Gestión institucional que como sabemos involucra al liderazgo; la convivencia escolar o clima; la gestión de recursos; la orientación a las familias, etc. y la gestión de los aprendizajes. De allí, entonces la gestión curricular abarca todo el Centro.

Como ejemplo una escuela necesita de un buen clima organizacional como punto de partida. Deberá existir una cultura compartida por todos los actores donde la comunicación sea un pilar que permita crear conversaciones y redes de confianza.

Ya establecida esta cultura de confianza permitirá ir desarrollando todas las áreas que implica el currículum. Ya establecido el Plan de Mejora y seguramente explicitados sus tiempos en una carta Gantt le corresponderá al equipo de gestión de la escuela poner en marcha las acciones que tributan a los objetivos, las cuales serán lideradas por los responsables (Director, jefe UTP, orientador, equipo de mejora, profesor, etc.) en los tiempos establecidos. Como el plan abarca un sinnúmero de actividades que tienen distintos tiempos; le corresponderá al equipo de gestión monitorear los procesos a modo de una

evaluación permanente que permita las correcciones y retroalimentación para seguir adelante.

Así a través del acompañamiento de cada proceso, llegará el momento para la evaluación, la cual puede ser por etapas (una cada semestre) hasta concluir con la evaluación final. Esta evaluación final es la que debe darse en cuenta pública a la comunidad y así conocer realmente que se ha mejorado y que todavía no se ha logrado.

Esta evaluación permitirá realizar un rediseño para el año próximo. Es importante no dejar de tener siempre presente que el principio es “Mejora continua” y como tal el Centro siempre tendrá desafíos y más aún hoy en la sociedad del conocimiento donde los cambios son cada vez más rápidos.

La educación como sabemos debe entonces preparar a las generaciones para los rápidos y aún desconocidos cambios que le esperan.

No podemos olvidar que la educación debe ocupar la vida del hombre desde su nacimiento hasta su muerte.

A continuación se extraen del “manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo” (2008) aspectos textuales relacionados con:

El desarrollo, es decir las acciones de los Planes de mejora y evaluación centrado en los aspectos señalados: el aprendizaje y la gestión.

Sobre las Acciones

Una vez establecidas las metas, es necesario diseñar una programación de las acciones que permita que todos los y las estudiantes logren lo propuesto, en especial las y los alumnos prioritarios. La ley de Subvención Escolar Preferencial establece dentro de los compromisos de las escuelas emergentes, coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicio sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de las y los alumnos prioritarios; también menciona acciones complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar su rendimiento escolar y su formación integral, tales como actividades sociales, culturales, deportivas, artísticas u otras.

Al respecto, es importante tener en cuenta que las acciones específicas para atender a las y los estudiantes prioritarios están contempladas en la programación anual de acciones relacionadas con los subsectores y la gestión institucional que se mencionan a continuación.

1. Programación de acciones por cada Subsector de aprendizaje incluido en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo

Considerando que el mejoramiento del aprendizaje en cualquier Subsector requiere concebir a la institución educacional como un todo interdependiente, es necesario resguardar la coherencia en todas las acciones programadas, entendiendo que forman parte de una estrategia integrada de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la programación anual deberá considerar acciones que, por sí mismas y en su conjunto, contribuyan al logro de las metas propuestas en otros ejes de Lenguaje y Comunicación, en Matemática o Ciencias, según lo que el establecimiento determinó.

Sólo para efectos de facilitar la determinación de acciones anuales por cada subsector de aprendizaje incluido en el primer año de implementación, se presentan a continuación algunos de los **ámbitos de acciones** del área de gestión curricular involucrados en el logro del aprendizaje. A partir de estos, el establecimiento podrá seleccionar aquellos ámbitos de acciones que le sean más pertinentes en función de los resultados obtenidos en la aplicación de la pauta de diagnóstico y de las metas que se propuso. Es muy importante tener en claro que estas acciones deberían transferirse, en tanto práctica pedagógica, a todos los subsectores, incluidos aquellos no sujetos a metas de efectividad.

Por otra parte, todas las acciones implican la determinación de los responsables, el tiempo y los recursos. Respecto de estos últimos se debe indicar si se trata de: recursos propios, de otros (programas, donaciones, iniciativas regionales, aportes de los gobiernos regionales, etc.) o bien, los derivados de la ley SEP.

Ámbitos de Acciones

1.1 Acciones para medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas

Estas acciones apuntan a establecer un sistema de medición y seguimiento de los avances del aprendizaje de los y las estudiantes durante el año escolar, el que debería incluir:

- La definición de las metas anuales de aprendizaje a lograr;
- Los instrumentos de evaluación que se utilizarán y su frecuencia de aplicación;
- El sistema de registro y análisis de la información a trabajarse con estudiantes y docentes;
- La modalidad de información de resultados a alumnos, alumnas y a sus apoderados.

En la determinación de las acciones a realizar para lograr establecer este sistema, se debe tener presente que es fundamental:

- Dosificar la frecuencia y cantidad de evaluaciones a las que son expuestos los alumnos y alumnas para permitir un adecuado análisis de sus resultados;
- Utilizar la revisión de las evaluaciones con los estudiantes como una estrategia fundamental de aprendizaje;
- Definir estrategias pedagógicas para reforzar, complementar o profundizar de acuerdo a los resultados.

1.2 Acciones que debieran realizarse relacionadas con la planificación de las clases y de las evaluaciones, de los métodos y recursos pedagógicos, orientadas directamente a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente

Está probado que para lograr aprendizaje se requiere al menos que las clases estén planificadas, que exista un método de trabajo validado en la experiencia acumulada del establecimiento y, por otro, que estén los recursos pedagógicos pertinentes y adecuados al objetivo, unido a que la evaluación esté en función del mejoramiento del aprendizaje.

Institucionalizar un sistema de planificación implica programar acciones intencionadas que conduzcan al establecimiento a definir, por ejemplo, un modelo de planificación consensuado con los docentes en el subsector correspondiente, considerando aspectos como:

- Formato;
- Definición y organización clara de los objetivos y aprendizajes esperados del año;
- Secuencia de planificación clase a clase;
- Uso de una o más metodologías de trabajo para dicho subsector que incluya didácticas probadas y adecuadas al contexto del establecimiento educacional;
- Utilización de una variedad de recursos y estrategias de enseñanza para atender los distintos niveles de aprendizaje de las y los estudiantes;
- Utilización de múltiples recursos y estrategias en función de la complejidad de los contenidos;
- Calendarización de las evaluaciones;
- Elaboración de diversos instrumentos de evaluación;
- Definición de estrategias remediales para mejorar los resultados de aprendizaje de un subsector determinado.

Para ello se puede recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, adquirir materiales y metodologías, generar grupos de aprendizaje profesional, conocer experiencias exitosas y otros.

1.3 Acciones que debieran realizarse respecto de la gestión docente en el aula, orientadas a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente

Las acciones relativas a la gestión docente en el aula dicen relación con la generación de:

- Un ambiente propicio para el aprendizaje, esto es, que en el aula los estudiantes se sienten valorados y seguros, saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto. Para lograrlo, los docentes establecen y mantienen normas consistentes de convivencia en el aula y manifiestan altas expectativas de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos y alumnas.

- Una enseñanza diseñada para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que se relaciona con práctica de planificación de clases, con propiciar experiencias de aprendizaje que generen otros conocimientos, con utilizar el tiempo de clases en el trabajo de aprendizaje de los estudiantes más que en mantener el orden, con considerar los conocimientos previos que tienen los estudiantes, como asimismo con analizar sus evaluaciones y resultados de aprendizaje, entre otros.
- Un sistema de acompañamiento a los docentes en su labor en el aula, lo cual implica que el Equipo Directivo ha acordado con ellos un mecanismo de apoyo que utiliza la observación de clases como una estrategia para mejorar su práctica, entre otras.

Para estas acciones las unidades educativas pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, reforzar los equipos técnicos, incorporar estrategias de observación mutua entre profesores, generar grupos de aprendizaje profesional, conocer otras experiencias, incorporar ayudantes dentro del aula, entre otros.

1.4 Acciones de reforzamiento pedagógico a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar, y de apoyo para aquellos estudiantes que se destaquen o demuestren condiciones o talentos en el subsector correspondiente

Los distintos resultados que obtienen las y los estudiantes, así como la actitud con que se relacionan con un determinado subsector, hace necesario trabajar diferenciadamente con ellos, tanto para potenciar nuevos logros como para apoyarlos en la obtención de mejores resultados.

Para quienes muestran tener **facilidad, capacidad, talento especial o buenos resultados** en un determinado subsector se puede, por ejemplo:

- Designarlos como tutores de otros con más dificultades;
- Fomentarles la lectura y/o investigación de textos o temas adicionales;
- Crear grupos de actividades extraescolares;
- Diferenciarles las tareas motivándolos a superar las exigencias mínimas y acometer desafíos mayores;
- Trabajar con software educativo especializado.

Para quienes tienen **bajo rendimiento o dificultades** en determinado subsector se puede, por ejemplo:

- Diseñar un sistema de reforzamiento;
- Organizar formas de acompañamiento por otro profesor dentro del aula;
- Crear grupos de estudio;
- Trabajar con software educativo adecuado a las necesidades.

Los establecimientos pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, adquirir o confeccionar instrumentos de trabajo diferenciado, adquirir tecnología, conocer otras experiencias exitosas, y otros.

1.5 Acciones para acercar y comprometer a los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos en los subsectores específicos

El compromiso de los padres y apoderados en los logros de sus hijos es fundamental, pero la evidencia nos indica que su participación se diluye en actividades poco vinculadas al aprendizaje y más enfocadas a la organización de actividades para recaudar fondos o, en menor medida, a actividades eminentemente recreativas.

Es fundamental, por lo tanto, generar estrategias que involucren a los padres y apoderados en el mejoramiento del aprendizaje de sus hijos y pupilos en subsectores específicos. A modo de ejemplo:

- Informarles claramente el nivel de aprendizaje en que se encuentra su hijo, hija o pupilo y al que se debe llegar;
- Comentarles los métodos de trabajo utilizados y mostrarles cómo trabajan sus hijos;
- Prepararlos para reconocer las capacidades propias de cada edad y co-responsabilizarse de lo que se puede lograr con sus hijos e hijas;
- Incentivarlos a realizar acciones en familia como pequeñas lecturas, juegos de índole matemática, salidas a lugares con significado cultural o histórico, entre otras.

Para estas acciones los establecimientos educacionales pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, capacitar a los padres y apoderados, confeccionar material para enviar a los hogares, generar grupos de aprendizaje profesional, visitar otras experiencias, y otros.

Es importante recordar que las acciones seleccionadas deben estar intencionadas a impactar en el logro de aprendizaje en los subsectores priorizados por el establecimiento educacional.

Por ejemplo, si el establecimiento desea lograr que en Educación Matemática los niños y niñas de NB2 puedan:

- Reconocer que los números se pueden ordenar;
- Reconocer que un número se puede expresar de varias maneras, como suma de otros pequeños;
- Manejar aspectos básicos de la resolución de problemas, tales como formular el problema, tomar iniciativas para resolverlo y comunicar la solución del mismo.

Entonces es necesario preguntarse: ¿Qué se requiere para que los niños y niñas logren aprender lo señalado? Algunas de las posibles respuestas son las siguientes:

- Que el Director o Directora identifique las fortalezas y debilidades de los docentes en el Subsector y defina la capacitación que se requiera para el mejoramiento;
- Asegurar que el número de horas del jefe técnico es adecuado para que asesore en este aspecto;
- Lograr que todos los docentes tengan su planificación anual, planifiquen clase a clase y verifiquen que se cumpla lo planificado;
- Contratar asistencia técnica para capacitar a las y los docentes en un método probado y validado por el establecimiento;
- Contratar asistencia técnica para la elaboración de instrumentos evaluativos que permitan monitorear los avances de los estudiantes.

A continuación se ofrece un ejemplo para orientar la completación de la matriz relacionada con las acciones para mejorar los subsectores incluidos en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo.

En las acciones anuales se deben señalar los responsables, el tiempo y los recursos involucrados. En cuanto a los recursos financieros se indicará si estos son propios, de otros (programas donaciones, iniciativas regionales, aportes de los gobiernos regionales, etc.) o bien, los derivados de la ley SEP.

Ejemplo: Acciones dirigidas a mejorar los subsectores seleccionados por el Establecimiento Educativo.

Subsector: Educación Matemática					
Meta: Lograr que el 100% de los niños y niñas manejen aspectos básicos de la resolución de problemas, tales como formular el problema, tomar la iniciativa para resolverlo y comunicar la solución del mismo.					
Ámbito de las acciones	Objetivo Esperado	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos
3.2.1 Medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	Identificar los logros de aprendizaje inicial y hacer seguimiento de avance de todas y todos los estudiantes.	Identificar los ámbitos a trabajar en cada nivel para el logro de la meta propuesta y definir las estrategias necesarias para mejorar.	Director (a) y Jefe de UTP	noviembre a diciembre 2008	Equipo de docentes competentes ; jefe técnico y asesor del establecimiento
		Definir los tiempos en el calendario anual para la evaluación inicial y final del aprendizaje.	Director (a) y Jefe de UTP	diciembre a enero 2008	Equipo técnico competente y asesoría ministerial
		Definir los	Director (a) y Jefe de UTP, docentes	diciembre a enero 2008	Contratar asistencia

Matriz

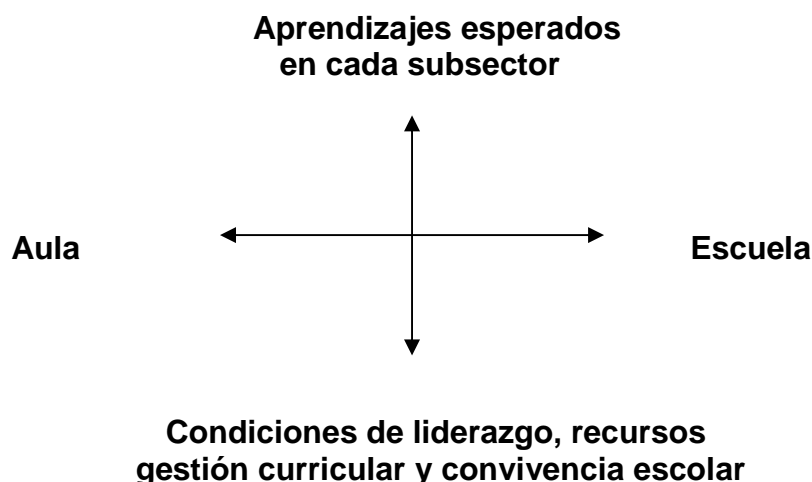
Subsector:					
Meta:					
Ámbito de las acciones	Objetivo Esperado	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos

2. Programación de acciones de mejoramiento de la gestión institucional vinculadas a las condiciones de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos incluidas en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo

El logro de las metas de aprendizaje no solo se produce dentro del aula, sino que se requiere de condiciones mínimas de funcionamiento general del establecimiento educacional para que el aprendizaje se produzca. Acciones aisladas o no coherentes con lo que está ocurriendo en el resto de la escuela difícilmente tendrán impacto en el aprendizaje. A modo de ejemplo, no es posible pensar en un buen clima de aula o en logros de aprendizaje en un establecimiento, donde las reglas de convivencia no están claras, o permanentemente se pierden clases por razones administrativas, o no se tiene claridad sobre los tiempos disponibles para la enseñanza, o no se cuenta con una política clara de desarrollo profesional docente o donde no haya academias, talleres o actividades relevantes para el desarrollo integral, de la identidad y socialización de los estudiantes.

Por otra parte, un aula en donde se viven y trabajan en forma consciente e intencionada los objetivos transversales prescritos en el currículum tales como respeto, desarrollo del pensamiento, trabajo en equipo, participación, responsabilidad, cuidado del medio ambiente, etc., contribuye al mejoramiento de ellos en toda la escuela. Por ejemplo, la acogida de un Director o Directora le da a sus alumnos y alumnas al inicio del día, reforzará y modelará el trabajo del profesor y profesora en su sala; y el respeto con que cada docente trate a sus alumnos y alumnas en el aula configura unas relaciones que fortalecen el clima positivo en el establecimiento escolar. Asimismo, el cuidado de la infraestructura y los espacios escolares impactará en cómo profesores y estudiantes cuidarán y organizarán sus salas de clases.

La siguiente imagen ilustra esta concepción:



De lo anterior se desprende la necesidad de determinar acciones anuales relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de liderazgo, convivencia escolar, gestión curricular y de recursos. Para ello los resultados de la aplicación de la pauta del diagnóstico institucional constituyen un insumo fundamental.

En las acciones anuales de mejoramiento de la gestión institucional se deben señalar los responsables, el tiempo, y los recursos involucrados. En cuanto a los recursos financieros se indicará si estos son propios, de otros (programas donaciones, iniciativas regionales, aportes de los gobiernos regionales, etc.) o bien, los derivados de la ley SEP.

A continuación se ofrece en ejemplo para orientar el llenado de la matriz relacionada con las acciones para mejorar la gestión institucional que pueden ser fijadas para uno o más años.

Ejemplo: Acciones para mejorar la gestión institucional

Área: Convivencia				
Meta: Disminuir (determinado porcentaje) en las situaciones de conflicto entre los miembros de la comunidad escolar que impidan o perturben el ambiente de aprendizaje, a través del establecimiento de normas de convivencia mínimas que permitan el mejoramiento continuo del aprendizaje.				
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos
Contar con normas de convivencia mínimas para el	Diagnosticar las situaciones de conflicto que se producen en el establecimiento y	Director (a), equipo técnico, docentes, estudiantes,	Segundo semestre año 2008 a enero 2009	Apoyo de la asesoría ministerial o externa.

aprendizaje.	proponer estrategias de mejoramiento.	familias, asistentes de la educación, Consejo escolar.		Equipo técnico, más el apoyo del sostenedor.
Establecer mecanismos para hacer el seguimiento de su cumplimiento y efectividad.	Construir y socializar entre los diversos actores (docentes, estudiantes, apoderados, Consejo Escolar, asistentes de la educación) las normas mínimas de convivencia. Implementar un sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación de la efectividad de las medidas.	Equipo directivo y docentes.	Enero a diciembre 2009	Equipo de gestión de la escuela, asesoría externa.

Matrices para la determinación de acciones asociadas al mejoramiento de la gestión institucional

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, complete las matrices correspondientes a las acciones asociadas a las áreas para mejorar la gestión institucional (Gestión curricular, Liderazgo, Convivencia y Gestión de recursos) considerando los resultados del diagnóstico institucional.

Acciones asociadas al mejoramiento de la gestión institucional

Matriz

Área: Gestión curricular				
Meta:				
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos

Matriz

Área: Liderazgo				
Meta:				
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos

Matriz

Área: Convivencia						
Meta:						
Objetivos Esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos		

Matriz

Área: Gestión de recursos						
Meta:						
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos		

Como vemos los documentos anteriores explicitan claramente las estrategias para implementar la mejora. En lo netamente académico el acento está en la mejora de los aprendizajes en los subsectores de lenguaje y comunicación y en educación matemática o ciencias. Las acciones están directamente asociadas a los avances de los aprendizajes por lo tanto incluyen mediciones, análisis de resultados y metas como también la información de los resultados a los alumnos y a sus padres.

Inmediatamente al tenor de los resultados viene la estrategia de un reforzamiento permanente el cual me parece muy adecuado.

Cabe la pregunta ¿Estos reforzamientos permanentes tienen financiamiento de recursos humanos (profesores)?

¿Los profesores recibirán también una formación continua en, por ejemplo, metodología?

Al leer las acciones propuestas por el Plan del Mineduc ellos mencionan “recibir asesoría, capacitar docentes y directivos... generar grupos de aprendizaje etc.”

Me parece muy adecuado lo que está escrito, ahora vendrá la acción.

Un elemento que no se menciona y que es un aspecto muy importante ¿Qué incentivos tendrán los maestros?

Ya que sabemos que los sueldos de ellos están por debajo del mercado que tienen los otros profesionales con los mismos años de estudios de las carreras de pregrado. Este es un tema muy pero muy importante que deberá considerar las políticas del Estado: el capital humano en la persona del maestro.

Hay un elemento nuevo que se incorpora en este manual que es el “acompañamiento a los docentes en su labor de aula”. Me parece que hace rato que debió de cambiarse el paradigma de la evaluación docente (resistida por los profesores con justa razón) por una supervisión docente en el contexto de acompañamiento y no con fines punitivos como ocurre con la evaluación actual tan rechazada.

Es importante como se señala que la supervisión de aula sea en términos de un mecanismo de acuerdo entre el equipo que lidera el Centro y los docentes. La visión de un reforzamiento a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y el apoyo a los talentosos me parece muy necesaria. Ojalá que realmente la municipalidad otorgue la importancia y facilite los recursos para su realización.

Otro elemento fundamental es el que se refiere a la incorporación a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos al respecto en el documento de (De la Oliva, D 2006) referido a los Planes de Mejora de los Centros educativos de Madrid (España), ellos detectaron la falta de participación a los padres y proponen lo siguiente:

“implicar más a los padres y madres en la educación de sus hijos, las propuestas:

- Generalizar a todos los centros la entrega de un boletín informativo trimestral sobre los progresos de sus hijos en las actividades del Plan de Mejora con el objetivo de que los padres y madres perciban que esas actividades no son meras guarderías, sino lugares donde sus hijos aprendan y disfruten.
- “Aumentar la frecuencia de exhibiciones y jornadas abiertas en los centros para que los padres vean los que los hijos han aprendido en las actividades.
- Proponer asambleas entre profesores y padres-madres sobre las actividades del Plan de Mejora”

Queda claro al observar las ideas del MINEDUC de Chile y del documento de España que los padres tienen un rol inherente a la educación de sus hijos y por lo tanto, su rol es estar con y en la escuela.

Por otra parte el Plan de Mejora pone el acento en la Gestión Institucional que como sabemos se vincula a las áreas del curriculum, liderazgo, convivencia escolar, gestión de recursos, relación con el entorno, etc.

Creo que este enfoque en la Gestión institucional debe ser el foco principal de todo Plan de Mejora, ya que una buena dirección perneará a toda la institución. En consecuencia, es como el paraguas de esta. De aquí emanará todo el proceso que concluya en el Plan. Es decir, si la cabeza, el liderazgo del equipo directivo funciona bien, toda la comunidad será guiada al éxito. Ellos serán los líderes que iniciarán acciones colaborativas para abordar los Planes de Mejora

que pertenecen a todos, un ejemplo claro ya mencionado: si existe un buen clima lo demás se efectuará con entusiasmo por parte de todos los actores. Entonces el punto de partida es la gestión que irradie una comunicación que permita formar redes de confianza lo cual posibilitará una convivencia escolar sana. Ya con un buen zócalo se podrá construir la escuela con un norte puesto en la Mejora continua.

El documento explicita un modelo para mejorar la gestión institucional que tiene: metas, objetivos, acciones, responsables, tiempo, recursos pero creo que falta un anexo que implique la evaluación a través de la verificación de las evidencias para con cada objetivo.

Como hemos visto todo Plan de Mejora contempla un desarrollo y por cierto cada objetivo del plan debe estar encadenado a un monitoreo permanente, a evaluaciones en ciertos periodos del año, a la evaluación final y a la cuenta pública a la comunidad del centro.

5.3 Investigación sobre mejoras educativas en Centros vulnerables

¿Quiénes fracasan? ¿los estudiantes o la escuela? ¿los maestros o la familia? ¿no es la escuela la que genera el fracaso y el alumno quien lo sufre?

Como señala Hirsch “En nuestro país existe un currículo común, el hecho de que exista una amplia brecha de competencia entre las clases sociales, si así fuera, tiene que relacionarse con la ineficiencia para hacer que todos los alumnos puedan alcanzar esas metas comunes de aprendizaje”.

“En casi todos los países, los hijos de familias ricas y bien educadas obtienen más educación que los hijos de familias pobres y poco educadas. Esta situación no se podrá vencer nunca del todo, porque parte importante de la educación se recibe fuera del colegio...pero esta brecha inevitable se puede disminuir mejorando la eficacia de la escuela misma” (Hirsch, Jr, 1999).

Concuerdo con éste investigador cuando asegura que la escuela en sí, tiene el gran desafío de acortar la brecha porque debe ser capaz de producir aprendizaje, de igual modo que en niños de familias ricas y de familias pobres. Hoy al ver los recientes resultados de la P.S.U (Prueba de Selección Universitaria) se ha constatado que la brecha se ha aumentado de 100 a 150 Pts. entre los colegios particulares y los públicos. Los análisis que aparecieron en los periódicos apuntan a que como la P.S.U mide específicamente los contenidos, los colegios públicos al no pasar el 100% de estos C.M.O. (Contenidos Mínimos Obligatorios) de inmediato han aumentado la brecha.

Entonces caben varias interrogantes:

¿Por qué nuestras escuelas públicas no pasan todos los contenidos mínimos del Mineduc?

¿Hay muchas ausencias laborales de los maestros?

¿La Dirección de la escuela, la Unidad Técnica Académica no está cumpliendo su rol verificador?

¿La escuela tiene un Plan Anual que contemple las metas anuales?

¿El Centro no da cuenta pública a la comunidad?

¿Qué pasa con el Proyecto Educativo?

¿Existe la supervisión o acompañamiento docente?

Es indudable que estas preguntas al parecer por ahora, en gran medida no tienen respuestas positivas.

Continuando con estas reflexiones en torno a que la Escuela independiente del nivel social de sus alumnos tiene que producir aprendizajes y esto dependerá de cómo los directivos y especialmente los docentes comprendan y se entusiasmen por el fenómeno educativo asumiendo que la sociedad los necesita, porque están llamados a liderar el proceso, mediante el cual, el ser humano comprende y aprende a usar el conocimiento.

Shulman, L (2001) refiriéndose a la enseñanza, plantea que el maestro como base del conocimiento debería incorporar como mínimo:

- conocimiento de la materia impartida.
- conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.
- conocimiento pedagógico de la materia: esa esencial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.
- conocimiento del currículo, con especial dominio de los materiales y los programas que sirven como herramientas para el oficio docente.
- conocimiento de los educandos y de sus características.
- conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase.
- conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Como vemos Shulman pone énfasis en temas contundentes, como es que el profesor tenga conocimiento pedagógico de la materia de enseñanza; a mi entender aquí hay una clave fundamental, es decir, un profesor debe tener el conocimiento profundo de lo que enseña, al cual debe unir a las estrategias didácticas, que debe emplear para entusiasmar a sus alumnos a la nueva oferta, al aprovechar los aprendizajes previos que ellos tienen y a plantearles diversos caminos e interrogantes para que los mismos alumnos trabajen con el nuevo conocimiento, primero conociéndolo, luego comprendiéndolo para más tarde aplicarlo en nuevos ámbitos del saber.

Eyzaguirre, B (2004) en una investigación presentada al seminario “Mejoramiento Educativo en sectores de escasos recursos” denominado “claves para la Educación en pobreza” expone algunos puntos clave para articular una gestión escolar que conduzca a una alza en el desempeño académico de los establecimientos. Las claves que esta investigadora expone son:

Clave 1: Convicción íntima de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos.

Clave 2: Convicción de que la instrucción académica es importante.

Clave 3: La educación en pobreza no defiere esencialmente de la educación del resto de los niños.

Clave 4: Proyectos focalizados

Clave 5: Sentido de urgencia

Clave 6: Cultura del esfuerzo

Clave 7: Currículo enriquecido

Clave 8: Métodos aprobados

Clave 9: Evaluación externa constante

Clave 10: Ambiente personalizado y ordenado.

Esta socióloga educacional se ha dedicado a la investigación, especializándose en programas de la calidad de la Educación en sectores de escasos recursos.

El artículo que expone está sustentado por una investigación que expresa muy bien y que está en desarrollo en El Centro Estudios Públicos de Chile (2004).

Pero en virtud de su extensión, intentaré para este Marco Teórico hacer una síntesis y comentar los elementos más pertinentes en relación a este punto sobre Investigación sobre Planes de Mejora.

Clave 1

“Convicción íntima de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos”

Quienes lideran la escuela deben tener la convicción de que sus alumnos puedan alcanzar altos rendimientos. Deben tener expectativas altas de sus alumnos... que son capaces de aprender, lo cual implica que en el caso de tener malos resultados, éstos se atribuirán a que la escuela no ha encontrado la metodología correcta y no a la falta de habilidad de los niños. El equipo de gestión debe convencer a toda la comunidad: profesores, alumnos, padres que pueden alcanzar mejores resultados. Sabemos que existe la noción de falta de apoyo de los padres, ausencia de capital cultural de las familias, carencia de lenguaje etc., estos son factores que condicionan pero no son determinantes. Se debe descartar que los niños pobres tienen potencial intelectual más bajo que el resto de la población. Teóricamente, en una misma población la inteligencia genética, se distribuye por igual en todos los estratos socioeconómicos, es decir niños brillantes hay en todos los niveles.

Es sabido que la distribución de la inteligencia en la población establece que hay una curva donde unos pocos son lentos, unos pocos son brillantes y la gran mayoría se ubica en rango de inteligencia normal. Los estudios científicos realizados en Chile muestran que desde el nacimiento hasta el año y medio de vida la curva de inteligencia de los niños de distintos niveles socioeconómicos no defiere pero a partir de esta edad empiezan a divergir que se explica por déficit específico en el área del lenguaje no por déficit cognitivo. El estudio comprobó que los niños de niveles socioeconómicos bajos de 4 a 7 años el 39% tendrá retraso en el lenguaje, se le aplicaron pruebas de inteligencia y se constató que su inteligencia no verbal estaba intacta.

A manera propia mi comentario es que el niño a partir de los 18 meses de vida empieza su inicio en la comunicación y si el entorno es de pobreza educativa impide el desarrollo verbal. Felizmente el gobierno ha comprendido estas

investigaciones y ha invertido gran presupuesto por ampliar enormemente la cobertura en la educación parvularia (pre-básica) que atiende a la mayoría de los niños de Chile, especialmente a las clases medias bajas y bajas (pobreza). Es entonces un gran logro, para que desde la primera infancia exista esta educación que permitirá acortar la brecha entre los niños de familias ricas y pobres. Así estos niños llegarán a la educación básica (primaria) con un manejo del lenguaje apto para los nuevos aprendizajes que se inician con la lecto-escritura.

Clave 2 Convicción de que la instrucción académica es importante

El foco de la escuela debe estar centrado en una formación sólida académica donde se centre en destrezas básicas: hablar, leer, escribir, calcular y razonar bien. Sumándole a ello una educación afectiva y valórica.

Algunas premisas de esta clave apuntan a:

- el aprendizaje es acumulativo, si no se parte temprano y a un ritmo sostenido, los niños quedaran con una desventaja prácticamente insalvable respecto de aquellos que tienen una iniciación sólida.
- los pobres y marginados necesitan integrarse a la sociedad. Un cuerpo de conocimientos sólidos es lo que permite el acceso a los diarios, a los debates y a los avances de la sociedad. Si la escuela no provee el marco cultural general compartido por la sociedad dirigente, se quedan sin adquirirlo ya que en general los hogares pobres no pueden entregárselos.
- una educación de calidad permite acceder a mejores sueldos, menos posibilidad de estar desempleado, menos posibilidad de depender del Estado.
- el profesor debe responsabilizarse del aprendizaje de destrezas y conocimientos académicos de sus alumnos.
- se deben fijar y perseguir metas académicas altas, concretas y medibles. Por ejemplo que el 100% de los alumnos de 1° básico lean y comprendan más de 50 palabras por minuto; ubicarse en el 10% de los mejores resultados en el SIMCE, etc.

Como hemos visto los postulados de la investigadora apuntan a que el enfoque debe ir mayormente en el aprendizaje de altos estándares. Un gran rol a mi entender lo tiene el equipo de gestión que lidera el Director de la Escuela. Como veremos, en el caso de este estudio, la Escuela Antumalal, durante el año 2008 hubo un cambio de Director que realmente está siendo positivo, como se está demostrando en la mejora de los ámbitos de trabajo que se observan en la investigación de campo que se ha realizado.

Clave 3 La educación en pobreza no defiere esencialmente de la educación del resto de los niños

La autora menciona que al revisar experiencias investigativas y programas de enriquecimiento cognitivo en distintos países concluye que el bajo rendimiento de los alumnos en escuelas de sectores de pobreza, correspondía a un retraso pedagógico y no a problemas específicos de aprendizaje de los niños.

Como vemos una vez más se comprueba que la causa de los resultados académicos bajos no son los niños sino la escuela ya que no dio las oportunidades de aprendizajes de altos estándares.

A mi entender aquí hay varios temas que ameritan líneas de investigación por ejemplo:

- La heterogeneidad que existe todavía en Chile en la formación de los profesores, es decir no existe una malla curricular común en los pregrados de pedagogía etc.
- ¿Qué rol deben tener realmente las corporaciones educacionales?
- ¿El Director de la escuela; qué formación debe tener para liderar a los profesores en esta sociedad del conocimiento?

Se sabe que si un niño pobre ingresa a una escuela eficiente logrará buenos rendimientos y un desarrollo adecuado de destrezas cognitivas.

Los autores mencionan que toda escuela debe contar con una buena gestión pedagógica y respetar los principios didácticos básicos entre los que mencionan:

- Definición de metas de aprendizaje claras y medibles
- Sistema expedito para comunicar y exigir las metas
- Listado operativo de la red de contenidos y destrezas a trabajar
- Planificación detallada de las clases, incluyendo el modo en que se introducirán los conceptos, las explicaciones y demostraciones, ejercicios, guías de trabajo y tareas
- Selección anticipada de textos y construcción de guías y materiales instruccionales para cada clase.
- Convicción de tareas y cuadernos permanente
- Monitoreo, acompañamiento de clase desde la Dirección para ayudar a mejorar las prácticas docentes.
- Reuniones individuales cada 15 días de los profesores con la Dirección para coordinar la planificación y ejecución de clases. Revisión y corrección desde la Dirección de cuadernos, guías y pruebas.
- Perfeccionamiento alineado con las metas trazadas
- Evaluaciones por nivel desde la Dirección para monitorear los avances y responsabilizar a los profesores por las metas de aprendizaje.
- Evaluaciones externas alineadas con las metas para monitorear los avances con objetividad.
- Rendición de cuentas del Director ante el sostenedor y apoderados de los aprendizajes de los alumnos.

Mi comentario sobre la propuesta explicitado por la autora es que echo de menos aspectos tales como:

- no se menciona un sistema de incentivos para los docentes
- no se aborda el trabajo colaborativo
- no se menciona el trabajo en equipo
- no aparece la reflexión pedagógica que es vital en profesores que imparten clases en el mismo nivel

Se observa que el rol que se le da a la Dirección es muy potente ya que esta focalizado en lo pedagógico lo que me parece bien. Sí, me queda la idea de mucha fiscalización, todo muy centralizado dejando poca libertad a la creatividad del profesor.

Clave 4 Proyectos Focalizados

Como las escuelas pobres tienen pocos recursos hay que focalizar los esfuerzos en cumplir metas fundamentales, por ejemplo: desarrollo de planificaciones. Elaboración de pruebas de nivel, confección de buen material didáctico, perfeccionamiento de los profesores.

El enfoque del aprendizaje debe ser en mejorar el lenguaje y matemáticas

Es decir la escuela debe establecer prioridades para concentrarse en ellas y tener éxito.

Una fuente de distracción son los problemas asistenciales que consumen gran tiempo a los docentes y directivos ya que en pobreza las familias y los alumnos enfrentan múltiples conflictos de relaciones humanas y carencias materiales. El rol de la escuela es apoyarse en organismos de la comuna como son: centros de asistencia social, de salud, de prevención de drogas, etc. Así la escuela debe enfocarse principalmente en lo académico.

El caso de la disciplina deberá abordarse con un reglamento interno consensuado donde se instituya un clima en que resulte natural cumplir la norma. En concreto la autora propone que la focalización debe traducirse en:

- La elaboración de un Plan estratégico que jerarquice las pocas metas centrales que se perseguirán.
- La ordenación de los recursos de personal, tiempo y materiales en torno a las metas.
- La alineación de las evaluaciones en torno a las prioridades para comprobar si se cumplen o no las metas.
- El Director toma personalmente a su cargo la supervisión de las metas prioritarias y delega las secundarias.

Mi comentario apunta que al estar en el contexto de escuelas críticas ubicadas en sectores de pobreza es necesario focalizar el rol de la escuela en los aprendizajes, pero no comparto en que la problemática de la familia todo se debe entregar a la asistencia externa. Mi argumento se basa en que la escuela al educar al niño debe involucrarse con las familias. Que importante es poder incorporar a las madres, hermanos mayores de aula y enseñarles a ellos como

pueden ser ayudantes de los aprendizajes de sus hijos. Esta experiencia yo la realicé en mis primeros años de profesor cuando trabajé con primeros básicos en una escuela pobre de la comuna de Lo Prado y donde no teníamos libros de lectura, entonces usé los periódicos y en reuniones semanales les enseñaba a las mamás los procesos de lecto-escritura como también los números y las operaciones. La experiencia siempre me dio resultados. Hoy que soy Director de básica en un colegio he contado e incentivado mis experiencias y ya he visto que se está replicando por un par de maestros.

Clave 5 Sentido de Urgencia

La idea es que en la escuela se imprima un trabajo donde no se pierda el tiempo, por lo tanto, hay que maximizar las oportunidades que se les ofrece a los niños para involucrarse en las tareas de aprendizaje.

Se deben calendarizar con fechas para tratar los contenidos u objetivos del programa.

El sentido de urgencia se debe traducir en:

- Tomar los cursos a tiempo y empezar la lección sin demora.
- No permitir la interrupción de clases.
- No permitir la práctica de que los profesores corrijan pruebas y realicen labores administrativas durante las clases. El trabajo de los alumnos debe ser supervisado por el profesor durante toda la clase.
- Planificar las clases detalladamente para no divagar.
- Implementar sistemas de ahorro de tiempo; ejemplo guías en vez de dictar, etc.
- Dar tareas, exigir las y corregirlas. Estas aumentan el aprendizaje mayor aún si se comentan en clases.
- Entregar lecturas previas sobre los temas que se tratarán en las próximas clases.
- Preparar guías, material, pruebas con tiempo.

Me parecen muy adecuadas estas pautas de urgencia, pero echo de menos la reflexión pedagógica semanal que permitirá intercambiar las experiencias de aprendizajes que resultaron exitosas, las cuales pueden servir para todos los maestros.

Otro elemento que sugiero, es iniciar la clase interrogando sobre los últimos contenidos tratados, pero aplicados a alguna problemática cotidiana.

Clave 6 Cultura del Esfuerzo

Los maestros deben acostumbrarse a exigir y deben resistir los reclamos de los padres y alumnos. Debe haber conciencia de que el paternalismo y la sobreprotección son dañinos. El maestro debe enseñar la autorresponsabilidad al alumno y a los padres a supervisar el estudio, por lo tanto, bajo esta premisa del esfuerzo se debe:

- Dar tareas y ejercitación abundante.
- Exigir estudio diario, interrogando clase a clase.
- Entregar guías de repaso.

Pienso que las capacidades que tienen todos los alumnos deben ser sumadas al esfuerzo, es decir, el éxito es igual a la adición de inteligencia más trabajo constante.

En el colegio que trabajo, el lema viene desde su fundación en siglo XIX y dice “El trabajo todo lo vence”.

Clave 7 Currículo enriquecido

Como en los hogares pobres el capital cultural intelectual que aporta la familia es menor, por lo tanto, la escuela debe compensar esta carencia con un currículo rico en contenidos. Se pretende:

- Complementar el programa de estudio con charlas, visitas culturales (museos), videos, lecturas, etc.
- Plan de lectura amplio y abundante que sea exigencia de la mayoría de las asignaturas, las que deben ser controladas a través de discusiones, ensayos, etc.
- En matemática deben desarrollarse problemas reales. Yo agregaría desarrollar actividades extraprogramáticas ya que se pueden abarcar variados aspectos de la cultura que ampliará el mundo del alumno pobre, por ejemplo: arte visual, musical, teatro, danza, etc.

Clave 8 Métodos aprobados

Las escuelas pobres pueden observar las experiencias de otras escuelas que tienen éxito y copiar estas buenas iniciativas o métodos pedagógicos. Entonces se pueden:

- Fijar tiempo para realizar visitas a otras escuelas.
- Seleccionar perfeccionamiento sobre experiencias probadas.

Mi experiencia me dice que un rol importante deberá tener el sostenedor municipal, quien puede crear redes entre todos los colegios de la comuna para que los maestros intercambien experiencias pedagógicas exitosas al estilo de los grupos de apoyo que se realizan en otros países.

Clave 9 Evaluación externa constante

La evaluación de los desempeños de los alumnos debe ser siempre. La idea es la evaluación externa, porque permite saber si los métodos de enseñanza están siendo los adecuados, si los profesores están siendo rigurosos y sistemáticos y si los alumnos se están aplicando lo suficiente.

Deben compararse los resultados cada año y responsabilizar a los Directivos y profesores. Se sabe que las pruebas que hace el profesor las orienta de la forma que enseñó, en cambio las pruebas externas apuntan objetivamente al currículo.

Una prueba externa implica además de la elaboración, aplicación y evaluación el análisis de los resultados que permite verificar el trabajo del profesor, y se

verá si éste necesita apoyo o perfeccionamiento o más dedicación, por lo tanto las próximas metas del plan de acción surgirán de estos análisis.

En mi opinión la escuela no debiera esperar solo los resultados de la prueba SIMCE que se aplica todos los años a los 4º básicos y año por medio a los 8º años porque la pregunta es obvia:

¿Qué pasa con los aprendizajes de los demás cursos donde no se aplican pruebas externas; es decir, 1º, 2º, 3º, 5º, 6º y 7º años?

Sugiero que el equipo técnico de la escuela (UTP) elabore pruebas para medir los subsectores de matemáticas, lenguaje y ciencias de estos cursos. Esto permitirá al término de un período de tiempo (1er semestre) conocer cómo están los aprendizajes en relación al currículo.

Clave 10 Ambiente personalizado y ordenado

Las investigaciones demuestran que las escuelas chicas funcionan mejor en pobreza; logran mejores resultados y disminuyen la deserción. Por chicos se denominan colegios entre 700 y 800 alumnos. Entonces en estos colegios es más fácil crear logros personales con los alumnos donde este debe sentir que en la escuela hay personas que se preocupan por ellos, donde deben sentirse queridos y son importantes. Ellos necesitan de la afectividad de los adultos. El colegio debe ser un lugar que crea lazos de pertenencia y por lo tanto, se compromete también a entregar lo mejor de sí.

En concreto debe traducirse en:

- El Director conoce los nombres de los niños.
- El Director conoce a sus padres.
- La disciplina la asume cada profesor jefe.
- Los profesores conocen por el nombre a todos los alumnos.
- Los profesores conocen las historias de sus alumnos, sus principales problemas y fortalezas.
- El ambiente de todos los actores de la escuela es de calidez, amable. El colegio y salas son acogedoras y limpias.
- Formación de hábitos a través de un reglamento de convivencia donde se privilegia el respeto a las normas con sanciones definidas para los que no cumplen y aplicarlas.

Estas claves descritas han emanado de investigaciones que han demostrado que hay escuelas vulnerables que tienen resultados académicos de alto nivel y donde ya casi han eliminado la brecha en comparación a los colegios particulares que atienden a las altas clases sociales de este país. El tema es que el éxito de estas escuelas ejemplares son casos aislados que ni siquiera llega al 1%, entonces ¿qué nos falta? ¿Será que estos éxitos los conozcan en todas las corporaciones municipales? ¿Cómo hacer que los municipios se empapen de estos grandes logros para replicarlos en sus escuelas? ¿Cómo poner a los profesores en formación continua a trabajar estos temas?

Claro está que esta Tesis servirá para plantear Planes de Mejora que serán conversados con el equipo Directivo de la Escuela Antumalal (que ha sido elegida como el caso a profundizar), con la finalidad de hacerlos efectivos, y estoy seguro que de aplicarlos se producirá un cambio en el mediano plazo.

Interesante sería que este Plan de Mejora sirviera de ejemplo a invitar a todas las escuelas públicas de la comuna de Quinta Normal, porque como ya se explicitó, todas tienen bajos resultados y la mayoría esta insertada en sectores de pobreza.

Vuelvo a la frase que comparto plenamente ¡si se puede!

PARTE II

CAPÍTULO VI MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

6.0 Tipo de Investigación

La presente investigación se orienta desde un enfoque mixto, vale decir, no excluye a priori ni a nivel ontológico ni metodológico ninguna de las opciones metodológicas que se han desarrollado en las ciencias sociales. Como algunos autores han enfatizado, (Tashakkori, 2006; Tashakkori y Teddlie, 2009) la ventaja del empleo de este “tercer” tipo de metodología radica en que permite ajustar los métodos a los requerimientos de la pregunta de investigación, permitiendo una mayor flexibilidad y libertad al investigador. Los diseños mixtos han sido definidos como “un tipo de diseño de investigación en que son usados tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, tanto a nivel de la recolección de datos como en el análisis de los mismos” (Tashakkori y Teddlie, 2009:711) y han sido reconocidos como un avance en la pugna entre lo cuantitativo y lo cualitativo que se dio a finales del siglo XX.

En términos filosóficos, el enfoque mixto ha sido asociado comúnmente al pragmatismo (Bieasta y Burbules, 2004), lo que implica que no opera bajo ningún supuesto que defina rígidamente una verdad o una realidad. Más bien, se opera sobre la base de lo que “funciona” como verdad en un contexto determinado, sin por ello caer en una postura de extremo relativismo.

Tomando como punto de partida esta postura epistemológica y metodológica, la presente investigación se ha realizado en dos etapas. La primera de ellas corresponde a un estudio de corte cuantitativo (extensivo) que tiene como finalidad dar un panorama del estado en que se encuentran las cinco escuelas pertenecientes a la corporación educacional de la comuna de Quinta Normal, estableciendo un diagnóstico en base a un análisis estadístico descriptivo. La segunda de ellas en tanto, corresponde a un estudio de caso (extensivo) de una de las cinco escuelas revisadas. La idea fue profundizar el diagnóstico y los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo a través de la aplicación de técnicas propias del paradigma cualitativo (específicamente, grupos focales, entrevistas estructuradas y etnografía) con el fin de ahondar en el sentido que los distintos actores atribuían a sus prácticas en la unidad educativa y con ello obtener un diagnóstico que permitiera establecer un plan de mejora robusto y coherente con la realidad de la escuela del caso.

En lo que sigue se describirán los aspectos metodológicos de cada una de las etapas por separado, para luego dar cuenta de los análisis respectivos, en primero lugar de forma diferenciada, y con posterioridad de manera integrada.

6.1 Tipo de Investigación fase extensiva

La primera fase está orientada desde el paradigma analítico-explicativo (Briones, 1989), donde la función final es describir la realidad, aunque la pretensión que dicho paradigma declara, también aspira a lograr la explicación del fenómeno en estudio.

Bajo esta opción paradigmática, tiene sentido el análisis, en cuanto representa la identificación de trozos o fragmentos de realidad, que reciben el nombre de

variables, que se intenta medir, así como asociarlas para establecer sus interacciones, correspondientes.

Lo anterior, considerando que la investigación tiene el propósito de levantar un diagnóstico del objeto de estudio “gestión educativa”, considerando como unidades de análisis a cinco centros educativos de la Comuna de Quinta Normal, caracterizados por presentar magros resultados en las pruebas del SIMCE y, por lo mismo, denominados “escuelas críticas”.

En el caso de la presente fase, se consideran diferentes ámbitos o dimensiones, donde las variables corresponden a indicadores y, en conjunto, representan un “constructo”, un “deber ser” o la aspiración de cada centro educativo en materia de su gestión educacional.

6.1.2 Diseño metodológico de la investigación para fase extensiva

En la primera fase, el diseño de investigación es principalmente de carácter descriptivo, en cuanto pretende dar cuenta del fenómeno en estudio –la gestión educacional de las unidades de análisis- por la vía de describir los indicadores de las dimensiones consideradas, comunicando las tendencias de opinión de los actores consultados, que incluye a directivos y docentes de las escuelas consideradas para la selección de los sujetos de muestra (Canales, 2006).

Por otra parte, y considerando que dicho diseño se basa en el método de la encuesta social por la escala likert aplicada, el diseño es de tipo transaccional (Fernández y otros, 2003), por cuanto se hace un corte en el tiempo, en la idea de disponer de un panorama diagnóstico de la situación abordada.

Finalmente, también se puede decir que el diseño es de carácter exploratorio, al menos en el sentido que no se dispone de la información acerca del objeto de interés, en el caso de los centros educativos de la Comuna de Quinta Normal. (Cea, 1998)

Cabe señalar que la opción por este tipo de diseño para la primera fase, fue tomada luego de consultar la opinión de profesionales expertos ligados a la educación y vinculados al tema de la Calidad Total. Puedo citar al Sr. Jaime Caiceo Escudero, Dr. en Ciencias de la Educación, profesor de varias Universidades en postgrados (Magíster); al profesor Benjamín Chacana experto en Calidad Total, profesor universitario y autor del libro “Calidad Total, anticipación visionaria de Gabriela Mistral”; y al profesor de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago y Universidad Mayor Sr. Guillermo Acuña.

6.1.3 Universo de referencia y muestra bajo estudio fase extensiva

Dado que el estudio está centrado en las denominadas “escuelas críticas”, todas ellas, a nivel nacional, representan el referente de esta investigación.

Como se ha señalado en los capítulos precedentes, se trata de centros de educación general básica, cuyos alumnos obtienen bajos resultados en las pruebas del Sistema SIMCE, para las cuales la política pública considera orientaciones de discriminación positiva, que se traducen en intervenciones externas sobre la base de financiamiento especial y propuestas generadas por universidades y otras agencias. Hoy, tales escuelas, también se las denomina como “escuelas que requieren de asistencia técnica”.

De este referente considerado como criterio inicial, se han seleccionado cinco centros educacionales, los que dependen administrativamente de la Comuna de Quinta Normal, por decisión de las autoridades comunales.

La idea de considerar a esta unidad territorial, responde también a que dada la división político-administrativa del país, en las Municipalidades (441 en todo el país), residen los Gobiernos locales y, por lo mismo, la posibilidad de generar desde la comuna seleccionada, políticas que orienten la acción técnico-pedagógica al interior de los establecimientos educacionales de su dependencia.

Al interior de estos cinco centros educacionales, de entre sus actores, se seleccionó como sujetos de la muestra teórica para efectos de levantar el diagnóstico, al total de los directivos y a una muestra de profesores. La idea era aplicar el instrumento a la mayoría de los docentes que estaban asistiendo a cada escuela. Fue así que del universo de 69 docentes, la muestra fue respondida por 51 de ellos (en el caso de los Directivos, respondieron el 100%). Es importante recalcar de que a pesar de haber ido varias veces a buscar los instrumentos de los profesores, no se logró el 100%, debido a licencias médicas y también a la falta de interés de algunos.

El detalle de la muestra teórica, considerando escuelas y actores, se indica en la tabla siguiente.

Escuela	N° Directivos	N° Docentes
España	3	16
Abate Molina	3	15
Gil de Castro	3	11
Antumalal	2	12
Membrillar	2	15
Total	13	69

6.1.4 Criterios seguidos para la elección de los Centros Educativos

Para elegir las escuelas primero se revisaron los resultados de la prueba SIMCE que se aplica a todos los establecimientos del país desde el año 2005 cada año. Fue así como se observaron los datos del año 2005 y 2006 de todas las escuelas públicas de la comuna de Quinta Normal. Luego se hizo un listado con las escuelas que presentaban los resultados más bajos y que además no habían tenido incremento en los años mencionados. Además, estos resultados en comparación con los colegios similares en el aspecto socio-económico

estaban inferiores. Lo mismo ocurre en la comparación con la comuna y con el promedio Nacional.

Esta lista determinada se llevó a la Corporación Municipal y se conversó con el Secretario de Educación, quién determinó que de todas ellas las más críticas eran cinco, las cuales fueron las unidades de análisis del estudio.

Los argumentos del Secretario fue que estas escuelas presentaban muy bajos resultados históricos y se interesó en que para la Corporación sería importante conocer una visión diagnóstica realizada por un investigador externo.

Es importante consignar aquí que todos los datos que más adelante se señalan de las escuelas (nombre de cada establecimiento, Dirección, nombre del Director o Directora, etc.), fueron **autorizados** por el Director de la Corporación Municipal, su Secretario y los propios Directores de las cinco escuelas.

También cabe consignar una conversación con la autoridad comunal, Sr. Alcalde Manuel Fernández A., quien se mostró muy interesado y solicitó que una vez finalizado el estudio se le diera a conocer, situación que quedó comprometida.

Identificación de los Establecimientos

Escuela España D 304

Modalidad y niveles de enseñanza:	Pre – Básica y Básica
Directora:	Sra.Viviana E. Vergara Moya
Sub Director:	No hay
Jefe UTP:	Sra. Sandra Vega Fredes
N° Docentes:	16
Matrícula:	258 alumnos
N° cursos Pre – Básica:	2
N° cursos Básica	8
Jornada:	JEC (jornada escolar completa)
Dirección:	Estadio N°2863
Comuna:	Quinta Normal

Escuela Abate Molina D 288

Modalidad y niveles de enseñanza:	Pre – Básica y Básica
Directora:	Sra.Inelia Bastias M
Sub Director:	No hay
Jefe UTP:	Sr. Jaime Revenco Flores
N° Docentes:	15
Otros:	Orientador y Profesor Educación Diferencial
Matrícula:	256 alumnos
N° cursos Pre – Básica:	1
N° cursos Básica	8
Jornada:	JEC
Dirección:	Molina Lavín 1599
Comuna:	Quinta Normal

Escuela Gil de Castro F 309

Modalidad y niveles de enseñanza:	Pre – Básica y Básica
Directora:	Sra. Gloria Díaz Fuenzalida
Sub Director:	No hay
Jefe UTP:	Sra. Maria Islame Rojas
N° Docentes:	11
Otros:	Orientador
Matrícula:	239 alumnos
N° cursos Pre – Básica:	2
N° cursos Básica	8
Jornada:	1° y 2° Básico sin JEC – 3° a 8° con JEC
Dirección:	Pedro Gil N° 2691
Comuna:	Quinta Normal

Escuela Antumalal D 397

Modalidad y niveles de enseñanza:	Pre – Básica y Básica
Directora:	Sra. Norma Díaz Bustamante (2006), Eduardo Villablanca (2008 – 2012).
Sub Director:	No hay
Jefe UTP:	Sra. Ana Escobar Molina
N° Docentes:	12
Otros:	2 paradocentes
Matrícula:	280 alumnos
N° cursos Pre – Básica:	2
N° cursos Básica	8
Jornada:	JEC
Dirección:	Heriberto Rojas N° 5967
Comuna:	Quinta Normal

Escuela Membrillar E 298

Modalidad y niveles de enseñanza:	Pre – Básica y Básica
Directora:	Sr. Marcial Muñoz Gómez
Sub Director:	No hay
Jefe UTP:	Sra. Violeta Carmona Muñoz
N° Docentes:	15
Otros:	4
Matrícula:	427
N° cursos Pre – Básica:	2
N° cursos Básica	11
Jornada:	JEC
Dirección:	José Joaquín Pérez N° 6030
Comuna:	Quinta Normal

6.1.5 Operacionalización del constructo de la Gestión Escolar

El objeto de estudio –la gestión escolar- corresponde a una variable compleja que fue necesario construir, desde la teoría, entendida como el “conjunto de “conceptos interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos mediante la especificación de las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (Kerlinger, 1978).

Para dar cuenta del constructo, se recurrió a la revisión presentada en el capítulo dedicado al desarrollo del marco de referencia. Dicho constructo, consideró las siete dimensiones siguientes:

- Clima Organizacional
- Gestión Administrativa
- La cultura de la escuela
- Proceso de aprendizaje – enseñanza
- Instancias de apoyo a padres y apoderados
- Instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad.
- Uso de recursos

Definiciones de las Dimensiones e indicadores que incluyen

Dimensión 1: Clima Organizacional

Corresponde al ambiente psicológico donde conviven los integrantes de la organización. Dicho ambiente es el resultado de una compleja red de situaciones y relaciones que van desde el estilo de Dirección a las actividades personales específicas (González S., 1997).

Esta dimensión considera los siguientes indicadores:

1.1 La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.
1.2 Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.
1.3 Se promueve el trabajo en equipo.
1.4 El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.
1.5 Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.
1.6 Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.
1.7 Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.
1.8 El equipo Directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la Escuela.
1.9 Se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con los alumnos y las familias.

1.10 El equipo Directivo es accesible y escucha al personal

Dimensión 2: Gestión Administrativa

Se refiere a la “instalación” de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como definición de roles y funciones, recursos didácticos, Plan anual, gestión de perfeccionamiento, infraestructura, etc. (Quintanilla H., Paula, 2005).

Esta dimensión considera los siguientes indicadores:

2.1 La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.
2.2 Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.
2.3 Los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.
2.4 Existe preocupación por mejoramiento de la infraestructura
2.5 Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.
2.6 El equipo Director se encuentra comprometido con innovaciones para la gestión de calidad.
2.7 El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal
2.8 El equipo Directivo promueve la elaboración de proyectos curriculares.
2.9 La escuela elabora cada año un Plan anual.
2.10 En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.

Dimensión 3: La cultura de la escuela

Conjunto de creencias, valores y costumbres compartidos que establecen las normas que regulan la vida de una institución educativa (Manes, Juan, 2005).

Esta dimensión considera los siguientes indicadores:

3.1 Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.
3.2 Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y placentero.
3.3 Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.
3.4 La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.
3.5 Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.
3.6 Las frustraciones son una llamada para la acción “es mi, nuestra responsabilidad salvar la escuela”.
3.7 El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.
3.8 Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.

3.9 Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela (declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros

3.10 Los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.

Dimensión 4: Proceso aprendizaje – enseñanza

Orden y sistematización de los procesos que los docentes se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad en los estudiantes (Mineduc, 2002).

Esta dimensión incluye los siguientes indicadores:

4.1 Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.
4.2 Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.
4.3 Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.
4.4 Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.
4.5 Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.
4.6 Se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos.
4.7 Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el proceso aprendizaje – enseñanza.
4.8 Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.
4.9 Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.
4.10 Se analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.

Dimensión 5: Instancias de apoyo a padres y apoderados

Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el colegio promueve y organiza la participación de los padres y la comunidad en la gestión escolar (Fundación Chile, 2007).

Esta dimensión considera los siguientes indicadores:

5.1 Asesora el Centro General de Padres.
5.2 Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso
5.3 La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres
5.4 Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.
5.5 Se realizan escuelas para padres
5.6 Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.
5.7 Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)
5.8 Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la escuela
5.9 El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela

5.10 La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres

Dimensión 6: Instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad

Se refiere a la forma como el centro aprovecha: los programas del MINEDUC y de la Municipalidad; como gestiona la visita de sus alumnos a los diferentes centros culturales y como se relaciona con su entorno (Muza, J., 2007).

Esta dimensión incluye los indicadores siguientes:

6.1 Se aprovechan los programas del MINEDUC (ej: ensayos de Simce, etc)
6.2 Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad
6.3 Se aprovechan soportes técnicos externos
6.4 Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)
6.5 La escuela recepciona alumnos en práctica
6.6 Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)
6.7 Se aprovechan convenios con Instituciones (ej: Universidades, empresas etc.)
6.8 La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos
6.9 La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.
6.10 La Municipalidad asesora la realización del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.

Dimensión 7: Uso de recursos (humanos y materiales)

Recursos humanos: Forma en que el Equipo de Gestión aprovecha y desarrolla las potencialidades de los docentes para promover su mejoramiento continuo, tanto del funcionamiento organizacional como de los docentes en su desarrollo profesional.

Recursos materiales: utilización y conservación de los recursos materiales y de la infraestructura de la escuela. Mineduc (2002)

Esta dimensión incluye los indicadores siguientes:

7.1 El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.
7.2 Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.
7.3 La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.
7.4 Se usa la tecnología existente para mejorar los resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.).
7.5 Se alienta la investigación educativa en los docentes.
7.6 La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.
7.7 Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej:

data).
7.8 La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.
7.9 La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser usada por los profesores como autoperfeccionamiento (ej: libros de metodologías innovadoras etc.).
7.10 El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.

Estas dimensiones y sus indicadores, se organizaron en el instrumento aplicado, al que se le dio la forma de una escala del tipo likert. Por lo anterior, el cierre operacional de cada uno de ellos consistió en organizarlos de modo tal que frente a cada aseveración, se ofrecieran categorías de respuesta, como se describe más adelante.

6.1.6 Construcción del instrumento

Fases del proceso de construcción del instrumento

Para obtener una primera versión del instrumento, en primer lugar se procedió a revisar variadas fuentes, considerando cuestionarios confeccionados en el Colegio de los Sagrados Corazones en diferentes épocas y donde se plantea medir la apreciación de los docentes en diferentes dimensiones.

También se revisaron apuntes con cuestionarios, provistos por materiales escritos de apoyo que utilizan diferentes universidades en sus Programas de Magíster, así como tesis de Magíster acerca de temas vinculados con la calidad de la educación.

De toda la revisión anterior, se identificó y estableció el conjunto de las dimensiones e indicadores para cada una de ellas, en forma arbitraria.

Considerando la desagregación del constructo “gestión escolar”, luego se procedió a elaborar una primera versión del instrumento.

Testeo del instrumento

La primera versión del instrumento elaborado, fue revisada utilizando el juicio de expertos, para lo cual se recurrió a los siguientes especialistas:

- Dr. en Ciencias de la Educación, Sr. Jaime Caiceo Escudero
- Dr. en Ciencias de la Educación Sr. Iván Villalón Quezada, Rector Colegio de los Sagrados Corazones de Alameda
- Candidato a Dr. en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona Sr. Sebastián Sánchez.

Esta validación permitió tanto someter al juicio externo las dimensiones, como los indicadores seleccionados para cada una de ellas, así como la redacción de

las aseveraciones de la escala y su expresión final considerando las categorías de respuesta. Recibidas las observaciones y comentarios, fue posible obtener una segunda versión de la escala.

Después de ello, el director de la Tesis, tras revisar el instrumento, sugirió agregar la Dimensión “Cultura de la escuela”, la cual fue incorporada, dando lugar a una tercera versión de la escala.

Hay que dejar establecido que las observaciones o comentarios al instrumento hecho por los expertos, solo fueron de forma en términos de mejorar la redacción de algunos indicadores, excepto realizar cambios en dos de ellos, en la dimensión “la cultura de la escuela” (se incluyó el 3.3 y el 3.8). En el 3.3 se agregó el tema de la confianza y responsabilidad de todos los funcionarios, en el 3.8 se refiere a considerar la opinión de los niveles más bajos de la organización.

Aplicación piloto del instrumento

Se aplicó el instrumento, en forma exploratoria, a profesores del Instituto Nacional y a profesores del Colegio de los Sagrados Corazones. El propósito fue tener una primera visión acerca de cómo era procesado por estos profesores, considerando la redacción de las aseveraciones de la escala, la comprensión de las aseveraciones y del instrumento en general, así como estimar el tiempo mínimo. Máximo y promedio de aplicación. En términos generales, hubo pocas sugerencias de modificaciones al instrumento, las que en todo caso generaron algunos cambios formales, dando lugar a aquella versión que fue aplicada definitivamente a la muestra bajo estudio

Descripción del instrumento

El cuestionario consta de 70 aseveraciones, distribuidas a razón de diez frases por cada una de las siete dimensiones consideradas, que representan la desagregación del constructo en sus indicadores.

Para facilitar la organización de la información, los indicadores fueron organizados siguiendo el mismo orden de presentación de las dimensiones.

Frente a cada uno de los indicadores, o aseveraciones, las preguntas fueron cerradas considerando las cuatro categorías siguientes:

- S= Siempre
- R= Regularmente
- AV= A veces
- N= Nunca

Para ver en detalle facsímil del instrumento aplicado, ver Anexo 1

6.1.7 Plan de análisis fase extensiva

El plan de análisis consideró la generación de matrices de vaciado, para consignar las frecuencias brutas de respuestas, por cada indicador y dimensión del instrumento, en la idea de obtener un panorama acerca de las tendencias de opinión obtenidas desde los dos tipos de actores consultados en las cinco escuelas “críticas” de Quinta Normal: directivos y docentes.

Para el procesamiento de los datos, además, se agregó la categoría s/r, en los casos en los que no se obtuvo respuesta a uno o más indicadores. En todos estos casos, las frecuencias que se comunican, consideran el total de respuestas efectivas, sean estas frecuencias brutas o frecuencias porcentuales.

Las respuestas se organizaron desde lo más específico, representado en este caso por cada una de las escuelas, a lo más general, obteniéndose un diagnóstico para el conjunto de ellas.

6.1.8 Descripción del trabajo de campo fase extensiva

Para la fase de terreno, la primera tarea consistió en ponerme en contacto con la Corporación de Educación de la comuna de Quinta Normal por considerar que a la luz de los resultados de las pruebas Simce aplicadas a los 4° básicos éstos eran deficientes.

Tuve entrevistas con el Sr. Secretario de la Corporación para explicarle en qué consistía la investigación y a la vez le ofrecí material de ensayos de Simce que yo con otros colegas preparamos en el colegio particular donde trabajo. Esto último produjo mayor apertura pues la Corporación no tenía este material y le interesó mucho. Fue así como en una segunda entrevista, le llevé el material de ensayo de pruebas. El Secretario tuvo la aprobación del Director de Educación de la Corporación, y me preparó una carta de presentación destinada a ser presentada a los Directores de las cinco escuelas seleccionadas. También me comunicó que los llamaría a una reunión para que facilitaran el desarrollo de la investigación.

En otra fase, llamé por teléfono a cada Director (a) de escuela, me presenté y le pedí su colaboración. Fue así como concerté entrevistas con cada uno de ellos y personalmente les explique sobre la investigación, pero también les ofrecí material de ensayo. Esto les interesó mucho por cuanto en sus escuelas no se habían realizado ensayos a pesar de que transcurría el mes de julio de 2007 (en Chile, el año lectivo transcurre entre los meses de marzo y diciembre de cada año). Por el contrario y para mejor ilustración, en el colegio particular que trabajo, se habían aplicado tres ensayos, se habían analizado los resultados y se había planteado un plan de mejora, elementos que servirán a la hora de las conclusiones.

Posteriormente, se llevaron los cuestionarios a cada escuela, confiando su administración a las direcciones respectivas, y se acordó una semana para ir a recolectarlos. A la semana siguiente se recolectó el material y se llevó los

prometidos ensayos para las pruebas Simce de 4° y 8° básico que se aplicarían en el mes de noviembre del año 2007.

6.2 Tipo de investigación fase intensiva

La segunda fase de investigación tiene como finalidad profundizar los resultados arrojados por la fase extensiva, con el fin de obtener un diagnóstico que nos permita levantar un plan de mejoramiento aplicable a una escuela en particular. La manera en que profundizan los resultados de la primera fase no tiene que ver tanto con la incorporación de nuevos conceptos o antecedentes al estudio, sino que más bien a la incorporación de dos actores claves que estuvieron ausentes durante la primera etapa: los alumnos y los apoderados. Lo que importa en esta etapa entonces, es conocer las opiniones de estos actores respecto a las dimensiones establecidas en el constructo de gestión escolar. Conociendo el sentido y las significaciones que la totalidad de los actores le otorga a su quehacer al interior de la institución escolar (comunidad educativa) es posible establecer un diagnóstico más acabado y diseñar un plan de mejora que sea factible de realizar y sea útil a la unidad educativa.

En ese sentido, la investigación llevada a cabo en esta segunda etapa es una investigación exploratoria y descriptiva, al igual que en la primera, con la salvedad que ahora es otra la mirada epistemológica y otras las técnicas que nos permitirán responder a la pregunta que nos hemos planteado en el origen de esta investigación, otorgándonos mayor profundidad en el análisis y otros elementos a considerar en el diagnóstico y posterior plan de mejora.

6.2.1. Diseño metodológico de la Investigación para fase intensiva

Desde el punto de vista del diseño de investigación, se optó por adoptar el enfoque del estudio caso, pues nos permitía seleccionar una de las cinco escuelas y abocarse a 1) comprender mejor el fenómeno de la gestión educativa, y 2) profundizar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa con mayor detalle (Stake, 1994; Gretz, J.P y Le Compte, 1998). Fue precisamente con este fin que se decidió incluir como actores relevantes del estudio a los apoderados y a los alumnos. En las secciones teóricas de la tesis ya hemos señalado en reiteradas oportunidades lo importante que son todos los actores que definen la comunidad educativa, y si bien es cierto en la primera fase se incluyeron como objetos de estudio (en la medida en que están incluidos como variables en algunas de las dimensiones del constructo de gestión educativa) en esta fase son ellos los que nos entregan información acerca de los sentidos que la educación escolar y la comunidad moviliza en ellos.

Por otra parte se consideró que el enfoque del estudio de caso era el más adecuado para esta fase porque, tal como lo han planteado autores como Jin (1994) o Merriam (1988) nos permite tener una visión integral y de proceso del fenómeno, además de posibilitarnos realizar la dinámica entre teoría, evaluación y praxis, que es fundamental a la hora de realizar el plan de mejora y la futura intervención que se propone llevar a cabo (López. J, et al 1992).

Ahora bien, como han señalado autores como Le Compte(1998) el enfoque del estudio de caso es ecléctico y no tiene grados importantes de especificidad. Esto quiere decir que puede ser empleado en una investigación planteada tanto desde el paradigma cuantitativo como cualitativo. No obstante, dadas las características que hemos señalado, es la metodología cualitativa y sus técnicas las que mejor complementan el estudio de casos. En efecto, si consideramos que la metodología cualitativa se caracteriza por ser holística (no pretende seccionar, dividir ni partir, sino integrar, orientarse al objeto como un todo) empírica (se basa en las observaciones que hacen los informantes), interpretativa (se ponen en juego la intuición y se valora la interacción con los sujetos de estudio) y empática (busca el marco de referencia de los actores), el estudio de casos se presenta como un enfoque idóneo para ser tratado desde esta metodología (Stake, 1994).

Siguiendo una de las definiciones clásicas, podemos decir que “La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogan 1984), y que se orienta en un proceso interactivo a indagar los sentidos, significaciones que los distintos actores le atribuyen a sus actos (Rodríguez, Gil y García, 1999; Flick, 2002). Que se oriente en un proceso interactivo quiere decir que el sentido de las acciones se construye también dialécticamente, es decir, que el investigador no sólo abocará al desciframiento del significado de los datos sino que al mismo tiempo se verá en algún punto afectado por ellos, sin dejar de lado los objetivos de la investigación. Lejos de constituir un problema, es este rasgo el que permite una mejor comprensión y posterior intervención sobre el objeto de estudio.

De las técnicas que ofrecen la metodología cualitativa, se optó por la utilización de las entrevistas grupales (grupos focales), observación participante y etnografía. Cada una de ellas sirvió no sólo a la profundización de los resultados obtenidos de la fase cualitativa sino que contribuyeron a la diversidad e integridad de la visión obtenida sobre la gestión escolar en el caso de estudio. A continuación se describe brevemente cómo operó en la investigación cada una de estas técnicas.

Entrevistas en profundidad

Tal como lo han descrito Taylor y Bogan (1994) lo que caracteriza a las entrevistas cualitativas en general, es que en completo contraste con la entrevista estructurada, éstas son flexibles y dinámicas. En efecto, las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión “entrevistas en profundidad” para referirnos a este método de investigación cualitativo. *“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de*

preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.” (Taylor y Bogan, 1994: 191-196)

En este contexto, la técnica de la entrevista en profundidad resulta de gran utilidad para lograr en un ambiente informal y no coercitivo adentrarnos en los aspectos cognitivos y vivenciales de los informantes. En el caso de esta segunda fase de investigación, se decidió realizar entrevistas en profundidad al director de la escuela del caso, ya que interesaba conocer a fondo su percepción de los distintos aspectos de la gestión escolar de la escuela que tiene a cargo.

Entrevistas grupales

Una de las técnicas más empleadas durante los últimos años, tanto en el área de la investigación educativa, como las ciencias sociales y el marketing es la de los grupos focales. Se trata, al igual que la entrevista individual, de una técnica conversacional, donde es posible acceder a la información y al sentido que un grupo determinado moviliza en torno a un tema o experiencia común (Olabuenaga, 1999). En este caso, la entrevista grupal resulta de gran idoneidad pues nos permite ver efectivamente en qué momento determinado un cierto número de individuos se configuran como grupo. Para el caso de esta segunda fase, se decidió llevar a cabo entrevistas grupales a los tres actores grupales que constituyen la comunidad educativa: los profesores, los alumnos y los apoderados. Las entrevistas grupales tienen especial importancia aquí pues permite no sólo obtener información acerca de las variables que componen el concepto de gestión escolar, sino también porque permite comprender de mejor manera la dinámica de relación que establecen cada uno de los grupos entre ellos así como también los contextos en cuales se desenvuelven, es decir, bajo qué puntos o temas las opiniones de los distintos participantes de configuraban como un discurso grupal.

Muestra cualitativa

Como es sabido, la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa no emplea el muestro probabilístico para la selección de las unidades de información. A cambio, se emplea el muestro estructural, que busca establecer un punto de saturación del universo simbólico que se busca estudiar. El sentido de este muestreo no es representar en términos de una extensión a la mayor número de casos posibles, sino en el sentido de lograr una reconstrucción de los lazos y formas de interacción de un determinado grupo (Serbia, 2007). Siguiendo este criterio (el de saturación) pero también obedeciendo a criterios teóricos y de conveniencia, los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

- Entrevista a los Directivos; Jefe de UTP y Director
- Entrevistas a dos grupos de alumnos (ocho y siete estudiantes)

- Entrevistas a dos grupos de profesores (cinco integrantes cada uno)
- Entrevista a un grupo padres y apoderados (seis apoderados)

La selección para esta muestra se conformó de los Directivos que son el Director y el Jefe de UTP; los profesores, a ellos se les pidió que formaran dos grupos quedando constituidos por cinco docentes cada uno ya que dos no quisieron participar.

Los grupos de alumnos se eligieron al azar constituyendose uno de ocho y otro de siete estudiantes.

En el caso de los apoderados se le pidió al director ayuda para formar un grupo, especialmente entre aquellos que siempre vienen al colegio.

Composición de la Pauta de Entrevistas

Como vimos en la primera fase, las dimensiones en las que fue desagregado el constructo de gestión escolar demostraron ser estadísticamente fiables para medir lo que queríamos medir. Para esta fase, se procedió a construir una pauta de entrevista que considerara las mismas dimensiones que fueron consideradas en la primera fase. El sistema de validación de las preguntas consistió en una validación por expertos (los mismos que ayudaron a validar el instrumento cuantitativo). El instrumento final constó de 12 preguntas que sintetizan las 7 dimensiones del constructo gestión escolar y fueron aplicadas a los grupos anteriormente descritos.

Etnografía

Además de la entrevistas en profundidad y grupales, se determinó llevar a cabo una de las técnicas emblemáticas de los estudios cualitativos: la etnografía. El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como ocurren naturalmente.

Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos. (Goetz y Le Compte 1988)

Dentro de las distintas definiciones que existen de etnografía, la que hacen Rodríguez, G. et al (1999) pareciera ser la más pertinente para esta investigación. Entenderemos por etnografía al método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social. Una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores, son algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente.

Ahora bien, como han señalado algunos autores, (Le Compte, 1988) al interior de la etnografía no existe una única técnica de observación. Dos son las técnicas de observación más utilizadas: la observación participante y la observación no participante. En el primer caso, la finalidad es establecer una interacción lo más llana y flexible posible, para permitir que los problemas y temas a investigar surjan desde el propio escenario investigativo. En el segundo caso, se trata de una interacción limitada principalmente a la observación silenciosa de las prácticas y/o ritos de una determinada comunidad. Para efectos de esta investigación se decidió llevar a cabo una etnografía con la técnica de la observación no participante, ya que lo que se buscaba era obtener una imagen de las dinámicas que ocurrían en sala donde obviamente no se podía interrumpir con intervenciones de un investigador.

Al respecto en el ámbito etnográfico la función de observación por parte del investigador consideró el relato o descripción de la ubicación geográfica de la Escuela Antumalal y su entorno físico como social (por ejemplo lo árido y sucio del lugar, la falta de vegetación, el abandono del mismo) y el concepto de los profesores los índices altos de delincuencia alrededor de la escuela. También se describe la escuela que desde su fundación no ha habido mejoras en su infraestructura. Se observa que las instalaciones de la escuela son muy antiguas y están deterioradas.

También se observa el clima organizacional el cual estaba deteriorado, pero con el nuevo director esto ha ido cambiando positivamente.

Resolución de conflictos, metodología de la enseñanza y observación de la cultura de la escuela.

Todas estas observaciones, situaciones y contenidos están ampliamente descritas en esta fase cualitativa.

Presentación del caso

El caso: la escuela Antumalal

El caso elegido para profundizar el estudio en esta segunda etapa es la Escuela D 397 Antumalal porque, junto a la Escuela D 304 España, fueron las que aparecieron muy débiles en el diagnóstico según la percepción de los docentes y directivos. ¿Por qué la Escuela Antumalal y no la Escuela España? En consulta con el Director de Educación de la comuna de Quinta Normal, esta escuela se cerrará en el año 2008. En el caso de la escuela Antumalal dada la mala gestión, se efectuó un cambio en la dirección y hoy hay un nuevo Director quien ha permitido que se efectúe la presente investigación en conjunto con los docentes, pues su gran interés es mejorar toda la gestión, ya que este Centro en los últimos años ha ido perdiendo su matrícula, producto de variados indicadores, siendo uno principal, los bajos resultados que se han obtenido en las pruebas externas: SIMCE (Sistema de medición de la Calidad de la Educación). Estos resultados durante el año 2006 y 2007 (2008 se toma en noviembre y los resultados se entregan en mayo del 2009) están por debajo de los promedios del país y de la comuna que incluyen a todos los tipos de Colegio: Municipales, Particulares subvencionados y Particulares pagados.

En general estos resultados manifiestan un estancamiento, lo que explica que la brecha entre los colegios Municipales y los demás sigue igual, es decir, continúa la inequidad y se mantiene una baja calidad de los aprendizajes.

Para ejemplificar se explicitan los resultados en relación a este centro en estudio.

El problema	Lenguaje		Matemática		Comp. del Medio	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007
Escuelas	245	225	234	232	249	203
Antumalal	248	253	245	247	255	251
Promedio comuna	233	234	226	226	235	234
Promedio Esc Municipal comuna	253	254	248	246	258	250
Promedio Nacional	260		255		266	
Colegios particulares subvencionados	297		297		305	
Colegios particulares pagados						

Una vez tomada la decisión de proceder con la investigación en la Escuela Altumalal, se tuvo conversación con el Director de la escuela dándole a conocer el diagnóstico y los análisis efectuados en relación a las dimensiones y sus respectivos indicadores.

El Sr. Director se incorporó a la escuela en junio del año 2008 y ha demostrado gran interés por colaborar con la investigación ya que lo único que pretende es poder en el mediano plazo revertir las debilidades que son muchas.

Un solo hecho significativo puede ilustrar la gran debilidad de las gestiones pasadas: esta escuela tiene una capacidad física para albergar 1200 alumnos de educación básica y hoy tiene 246, es decir, en menos de ocho años según las matrículas históricas ha perdido casi más del 75% del alumnado.

Otro elemento a considerar es que la composición socioeconómica de la población de la escuela es la propia de una escuela “crítica” o “vulnerable”, vale decir, una escuela donde se dan las condiciones que enumeramos cuando abordamos el paradigma de la calidad total y la necesidad de considerar a la escuela con su entorno. Entre sus características se encuentran:

- hogares mal constituidos (divorcio, separación)
- delincuencia
- consumo de drogas
- consumo de alcohol en los padres
- violencia intrafamiliar
- pobreza
- hogares uniparentales (sólo tienen mamá o papá)

- dependencia cultural (bajo nivel escolar de los padres)
- etc.

Tanto el diseño de este tipo de investigación como la aplicación y el trabajo de campo desarrollado tuvo que enfrentarse con un ambiente de alumnos y apoderados poco participativos, con problemas para expresarse, un poco de miedo y vergüenza, y en el caso de los apoderados un nivel educacional formal mínimo.

Una vez presentado el caso que será el foco de estudio en la segunda etapa, se pasará a dar cuenta de los resultados. Como ya se ha dicho, primero se expondrán los resultados de la primera etapa (de manera integrados primero y el detalle de cada escuela luego) y posteriormente los resultados que arrojó la fase intensiva cualitativa. A modo de conclusión general, se establecerá una síntesis de los hallazgos más relevantes que arrojó la investigación en su conjunto, para finalmente enunciar el plan de mejora.

6.3 Fiabilidad

En este apartado se aplican técnicas estadísticas con el objeto de someter a prueba el instrumento aplicado para medir la percepción de docentes y directivos con respecto a la gestión escolar en su establecimiento educacional. La idea es establecer la consistencia interna y estabilidad del instrumento.

Dimensiones que conforman el Índice de Percepción

El primer cuadro muestra los componentes principales asociados al conjunto de las siete dimensiones que componen este índice, de acuerdo a la varianza explicada por cada uno de ellos y en su conjunto. Junto con exhibir los autovalores y su varianza asociada, consigna los coeficientes asociados a cada variable, por componente principal y, los errores asociados, la significación estadística y los correspondientes intervalos de confianza inherentes a cada valor propio y a cada coeficiente.

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	7
SEs assume multivariate normality	Rho	=	0.9104
	SE(Rho)	=	0.0162

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues Comp1	6.372774	1.126534	5.66	0.000	4.164809	8.58074
Comp1						
Clima_Inte~o	.3770165	.0157208	23.98	0.000	.3462043	.4078286
Gestión_Ad~a	.3813092	.0138484	27.53	0.000	.3541668	.4084516
Cultura_In~l	.3838484	.0125122	30.68	0.000	.3593249	.4083719
Aprendizaj~a	.3754606	.0161432	23.26	0.000	.3438205	.4071008
Apoyo_Padres	.3738365	.0167829	22.27	0.000	.3409426	.4067305
Servicios_~d	.3777776	.0152945	24.70	0.000	.347801	.4077542
Uso_Recurso	.3764066	.0158573	23.74	0.000	.3453268	.4074863
LR test for independence:	chi2(21)	=	823.12	Prob > chi2	=	0.0000
LR test for sphericity:	chi2(27)	=	831.50	Prob > chi2	=	0.0000

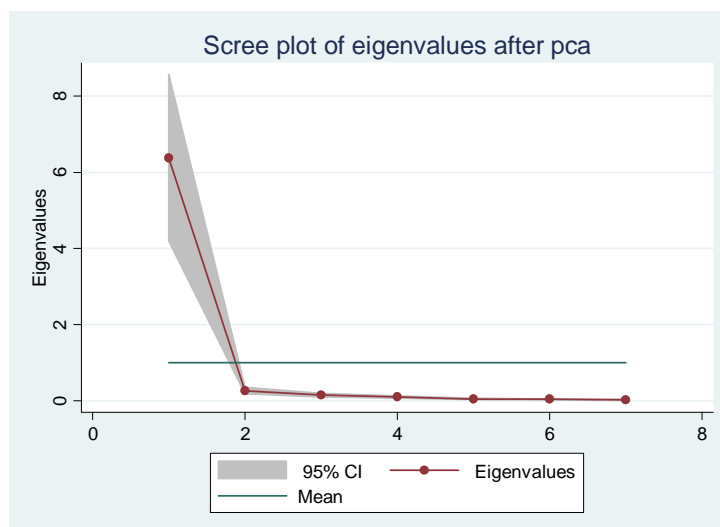
Basta un solo factor para explicar las siete variables que conforman el índice de percepción de la 'Gestión Escolar'. Se observa que tanto el autovalor (6.37) como los coeficientes son todos estadísticamente significativos al 1%.

El coeficiente de correlación alcanza un 91% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Este único factor tiene un altísimo poder explicativo con respecto a las siete variables.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con el primer factor para explicar el 91% de la varianza asociada a las siete variables.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	6.372774	0.9104	0.0162	0.9104	0.0162	.010067
Comp2	.2617629	0.0374	0.0088	0.9478	0.0096	.005766
Comp3	.1481876	0.0212	0.0050	0.9690	0.0058	-.000447
Comp4	.0989482	0.0141	0.0034	0.9831	0.0032	-.005396
Comp5	.0508721	0.0073	0.0017	0.9904	0.0020	-.000054
Comp6	.0420462	0.0060	0.0014	0.9964	0.0009	-.006287
Comp7	.0254088	0.0036	0.0009	1.0000	0.0000	-.003648



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de la primera componente principal y la pérdida de fuerza de las otras seis. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

kaiser-Meyer-olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
Clima_Inte~o	0.8727
Gestión_Ad~a	0.8735
Cultura_In~l	0.9527
Aprendizaj~a	0.9309
Apoyo_Padres	0.9249
Servicios_~d	0.8800
Uso_Recursos	0.8835
overall	0.9017

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.902), de lo que se desprende la existencia de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican a los factores para convertirlos en las variables originales: son las correlaciones entre los componentes principales y los ítems.

Principal component loadings (unrotated)
component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1
Clima_Inte~o	.377
Gestión_Ad~a	.3813
Cultura_In~l	.3838
Aprendizaj~a	.3755
Apoyo_Padres	.3738
Servicios_~d	.3778
Uso_Recursos	.3764

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation Number of obs = 64
 Number of comp. = 1
 Trace = 7
 Rho = 0.9104

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	6.37277	.	0.9104	0.9104

Rotated components

Variable	Comp1	Unexplained
Clima_Inte~o	0.3770	.09416
Gestión_Ad~a	0.3813	.07342
Cultura_In~l	0.3838	.06104
Aprendizaj~a	0.3755	.1016
Apoyo_Padres	0.3738	.1094
Servicios_~d	0.3778	.0905
Uso_Recursos	0.3764	.09709

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

Variable	Rotated Comp1	Unrotated Comp1
Clima_Inte~o	0.3770	0.3770
Gestión_Ad~a	0.3813	0.3813
Cultura_In~l	0.3838	0.3838
Aprendizaj~a	0.3755	0.3755
Apoyo_Padres	0.3738	0.3738
Servicios_~d	0.3778	0.3778
Uso_Recursos	0.3764	0.3764

Los cuadros anteriores muestran la matriz sin rotar y la matriz rotada, las cuales coinciden en virtud de la presencia de un solo factor explicativo. Y, por lo mismo, la varianza explicada no difiere de la indicada en el primer cuadro. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la validez general de la conformación del Índice General, compuesto por estas siete dimensiones, destacando la ausencia de errores sistemáticos y aleatorios, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Con estos resultados se puede afirmar que existe consistencia entre las distintas variables que componen el índice y que, por lo tanto, sus resultados son fiables. Dicho de otro modo, el instrumento está midiendo efectivamente lo que pretende y sus resultados son consistentes.

Clima Organizacional

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	10
	Rho	=	0.7998
SEs assume multivariate normality	SE(Rho)	=	0.0307

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues						
Comp1	7.998023	1.413864	5.66	0.000	5.2269	10.76915
Comp1						
d1	.3229392	.0185471	17.41	0.000	.2865876	.3592909
d2	.3305089	.0160906	20.54	0.000	.2989719	.3620459
d3	.3127138	.0213336	14.66	0.000	.2709007	.354527
d4	.3049267	.0237916	12.82	0.000	.258296	.3515573
d5	.3259509	.0177126	18.40	0.000	.2912348	.360667
d6	.3253421	.0180154	18.06	0.000	.2900324	.3606517
d7	.326776	.017457	18.72	0.000	.2925609	.3609912
d8	.2617104	.0317694	8.24	0.000	.1994436	.3239772
d9	.3250798	.0178966	18.16	0.000	.2900032	.3601565
d10	.320407	.01977	16.21	0.000	.2816584	.3591555

LR test for independence:	chi2(45)	=	849.00	Prob > chi2 =	0.0000
LR test for sphericity:	chi2(54)	=	857.99	Prob > chi2 =	0.0000

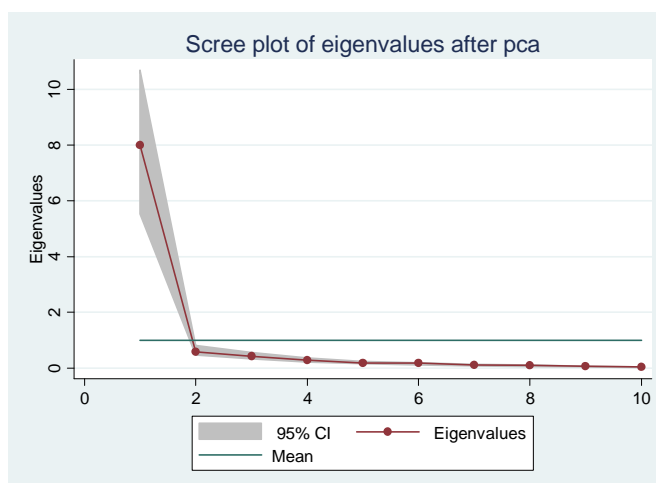
Basta un solo factor para explicar los diez ítems de la escala que corresponde a la variable 'Clima Organizacional'. Se observa que tanto el autovalor (7.998) como los coeficientes son todos estadísticamente significativos al 1%.

El coeficiente de correlación alcanza un 80% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Este único factor tiene un alto poder explicativo con respecto a los diez ítems que componen esta escala.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con el primer factor para explicar el 80% de la varianza de los diez ítems.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	7.998023	0.7998	0.0307	0.7998	0.0307	.032742
Comp2	.5839701	0.0584	0.0128	0.8582	0.0221	.038248
Comp3	.424806	0.0425	0.0094	0.9007	0.0157	.000051
Comp4	.2912022	0.0291	0.0065	0.9298	0.0112	-.004579
Comp5	.1890241	0.0189	0.0042	0.9487	0.0084	.062012
Comp6	.1816053	0.0182	0.0041	0.9669	0.0056	-.080411
Comp7	.1157152	0.0116	0.0026	0.9784	0.0038	-.000116
Comp8	.1033864	0.0103	0.0023	0.9888	0.0022	-.025983
Comp9	.0719848	0.0072	0.0016	0.9960	0.0009	-.014196
Comp10	.0402828	0.0040	0.0009	1.0000	0.0000	-.007769



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de la primera componente principal y la pérdida de fuerza de las nueve restantes. Los diez indicadores pueden ser reducidos (explicados) a una sola nueva componente o factor. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
d1	0.9277
d2	0.9583
d3	0.9633
d4	0.8367
d5	0.9031
d6	0.8653
d7	0.9518
d8	0.9561
d9	0.9384
d10	0.8808
overall	0.9157

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.916), valor cercano a la unidad, lo que da cuenta de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

Principal component loadings (unrotated)

component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1
d1	.3229
d2	.3305
d3	.3127
d4	.3049
d5	.326
d6	.3253
d7	.3268
d8	.2617
d9	.3251
d10	.3204

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican al factor principal para convertirlo en las variables originales: son las correlaciones entre el componente principal y los ítems.

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation

Number of obs = 64
 Number of comp. = 1
 Trace = 10
 Rho = 0.7998

Rotation: orthogonal varimax (Kaiser on)

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	7.99802	.	0.7998	0.7998

Rotated components

variable	Comp1	Unexplained
d1	0.3229	.1659
d2	0.3305	.1263
d3	0.3127	.2179
d4	0.3049	.2563
d5	0.3260	.1503
d6	0.3253	.1534
d7	0.3268	.146
d8	0.2617	.4522
d9	0.3251	.1548
d10	0.3204	.1789

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

variable	Rotated Comp1	Unrotated Comp1
d1	0.3229	0.3229
d2	0.3305	0.3305
d3	0.3127	0.3127
d4	0.3049	0.3049
d5	0.3260	0.3260
d6	0.3253	0.3253
d7	0.3268	0.3268
d8	0.2617	0.2617
d9	0.3251	0.3251
d10	0.3204	0.3204

El cuadro anterior muestra la matriz sin rotar y la matriz rotada, las cuales coinciden en virtud de la presencia de un solo factor explicativo. Y, por lo mismo, la varianza explicada no difiere de la indicada en el primer cuadro. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la fiabilidad de la escala asociada a la variable 'Clima Organizacional', destacando la ausencia de errores sistemáticos y aleatorios, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Test scale = mean(standardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem correlation	alpha
d1	64	+	0.9128	0.8909	0.7694	0.9678
d2	64	+	0.9332	0.9161	0.7644	0.9669
d3	64	+	0.8844	0.8559	0.7765	0.9690
d4	64	+	0.8624	0.8290	0.7819	0.9699
d5	64	+	0.9202	0.9000	0.7676	0.9675
d6	64	+	0.9180	0.8973	0.7681	0.9676
d7	64	+	0.9224	0.9027	0.7671	0.9674
d8	64	+	0.7493	0.6934	0.8100	0.9746
d9	64	+	0.9193	0.8989	0.7678	0.9675
d10	64	+	0.9053	0.8815	0.7713	0.9681
Test scale					0.7744	0.9717

El alfa de Cronbach rubrica la fiabilidad de la escala: 0.97, valor muy elevado que constituye un indicador definitivo acerca de la consistencia y estabilidad de la escala de la variable 'Clima Organizacional'.

Gestión Administrativa

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	10
	Rho	=	0.7765
SEs assume multivariate normality	SE(Rho)	=	0.0331

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues Comp1	7.765246	1.372715	5.66	0.000	5.074775	10.45572
Comp1						
d11	.3126543	.0229351	13.63	0.000	.2677023	.3576062
d12	.332942	.0172894	19.26	0.000	.2990554	.3668286
d13	.2709394	.0316123	8.57	0.000	.2089804	.3328984
d14	.3228567	.0204048	15.82	0.000	.282864	.3628494
d15	.308799	.0240042	12.86	0.000	.2617517	.3558464
d16	.3248279	.0196889	16.50	0.000	.2862384	.3634174
d17	.330148	.0181797	18.16	0.000	.2945165	.3657795
d18	.3357369	.0162067	20.72	0.000	.3039723	.3675014
d19	.2886893	.0283777	10.17	0.000	.23307	.3443086
d20	.3283653	.0187116	17.55	0.000	.2916913	.3650394
LR test for independence:	chi2(45)	=	753.15	Prob > chi2 =	0.0000	
LR test for sphericity:	chi2(54)	=	761.13	Prob > chi2 =	0.0000	

Basta un solo factor para explicar los diez ítems de la escala que corresponde a la variable 'Gestión Administrativa'. Se observa que tanto el autovalor (7.765) como los coeficientes son todos estadísticamente significativos al 1%.

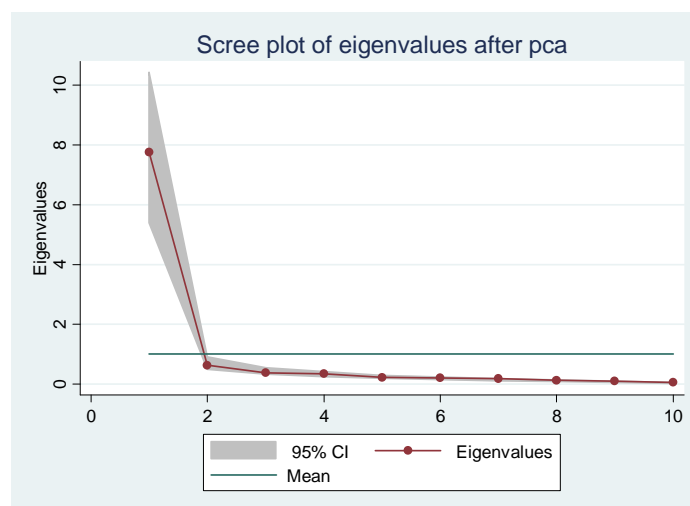
El coeficiente de correlación alcanza un 78% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Este único factor

tiene un alto poder explicativo con respecto a los diez ítems que componen esta escala.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con el primer factor para explicar el 78% de la varianza de los diez ítems.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	7.765246	0.7765	0.0331	0.7765	0.0331	.036636
Comp2	.6216446	0.0622	0.0134	0.8387	0.0242	.036047
Comp3	.3709467	0.0371	0.0081	0.8758	0.0190	.106804
Comp4	.3504187	0.0350	0.0077	0.9108	0.0139	-.086828
Comp5	.2270587	0.0227	0.0050	0.9335	0.0106	.054615
Comp6	.2148304	0.0215	0.0048	0.9550	0.0074	-.062979
Comp7	.1783151	0.0178	0.0040	0.9728	0.0047	-.036822
Comp8	.1196835	0.0120	0.0027	0.9848	0.0029	-.013191
Comp9	.0991255	0.0099	0.0022	0.9947	0.0012	-.024054
Comp10	.0527306	0.0053	0.0012	1.0000	0.0000	-.010228



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de la primera componente principal y la pérdida de fuerza de las nueve restantes. Los diez indicadores pueden ser reducidos (explicados) a una sola nueva componente o factor. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
d11	0.9467
d12	0.8842
d13	0.9540
d14	0.8964
d15	0.9052
d16	0.9275
d17	0.8945
d18	0.9456
d19	0.9344
d20	0.8766
overall	0.9138

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.914), valor cercano a la unidad, lo que da cuenta de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

Principal component loadings (unrotated)
component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1
d11	.3127
d12	.3329
d13	.2709
d14	.3229
d15	.3088
d16	.3248
d17	.3301
d18	.3357
d19	.2887
d20	.3284

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican al factor principal para convertirlo en las variables originales: son las correlaciones entre el componente principal y los ítems.

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation **Number of obs** = 64
Rotation: orthogonal varimax (kaiser on) **Number of comp.** = 1
 Trace = 10
 Rho = 0.7765

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	7.76525	.	0.7765	0.7765

Rotated components

variable	Comp1	Unexplained
d11	0.3127	.2409
d12	0.3329	.1392
d13	0.2709	.43
d14	0.3229	.1906
d15	0.3088	.2595
d16	0.3248	.1807
d17	0.3301	.1536
d18	0.3357	.1247
d19	0.2887	.3528
d20	0.3284	.1627

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

Variable	Rotated Comp1	Unrotated Comp1
d11	0.3127	0.3127
d12	0.3329	0.3329
d13	0.2709	0.2709
d14	0.3229	0.3229
d15	0.3088	0.3088
d16	0.3248	0.3248
d17	0.3301	0.3301
d18	0.3357	0.3357
d19	0.2887	0.2887
d20	0.3284	0.3284

El cuadro anterior muestra la matriz sin rotar y la matriz rotada, las cuales coinciden en virtud de la presencia de un solo factor explicativo. Y, por lo mismo, la varianza explicada no difiere de la indicada en el primer cuadro. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la fiabilidad de la escala asociada a la variable 'Gestión Administrativa', destacando la ausencia de errores sistemáticos, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Test scale = mean(standardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem correlation	alpha
d11	64	+	0.8704	0.8382	0.7506	0.9644
d12	64	+	0.9263	0.9073	0.7369	0.9618
d13	64	+	0.7606	0.7058	0.7774	0.9692
d14	64	+	0.8991	0.8734	0.7436	0.9631
d15	64	+	0.8614	0.8271	0.7528	0.9648
d16	64	+	0.9047	0.8804	0.7422	0.9628
d17	64	+	0.9189	0.8980	0.7387	0.9622
d18	64	+	0.9349	0.9179	0.7348	0.9615
d19	64	+	0.8059	0.7600	0.7663	0.9672
d20	64	+	0.9129	0.8906	0.7402	0.9625
Test scale					0.7484	0.9675

El alfa de Cronbach rubrica la fiabilidad de la escala: 0.97, valor muy elevado que constituye un indicador definitivo acerca de la consistencia y estabilidad de la escala de la variable 'Gestión Administrativa'.

Cultura en la Escuela

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	10
	Rho	=	0.7293
SEs assume multivariate normality	SE(Rho)	=	0.0379

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues						
Comp1	7.293203	1.289268	5.66	0.000	4.766283	9.820122
Comp1						
d21	.3213931	.02427	13.24	0.000	.2738248	.3689613
d22	.3445199	.0177137	19.45	0.000	.3098016	.3792381
d23	.327197	.022861	14.31	0.000	.2823903	.3720037
d24	.2696662	.0353089	7.64	0.000	.200462	.3388704
d25	.3205489	.0242122	13.24	0.000	.2730939	.3680038
d26	.3119034	.0266752	11.69	0.000	.2596209	.3641858
d27	.3235139	.0243291	13.30	0.000	.2758298	.371198
d28	.2814316	.0326991	8.61	0.000	.2173425	.3455206
d29	.3271933	.022724	14.40	0.000	.2826551	.3717315
d30	.3275349	.0229662	14.26	0.000	.2825219	.3725479

LR test for independence:	chi2(45)	=	666.83	Prob > chi2 =	0.0000
LR test for sphericity:	chi2(54)	=	673.89	Prob > chi2 =	0.0000

Basta un solo factor para explicar los diez ítems de la escala que corresponde a la variable 'Cultura en la Escuela'. Se observa que tanto el autovalor (7.293) como los coeficientes son todos estadísticamente significativos al 1%.

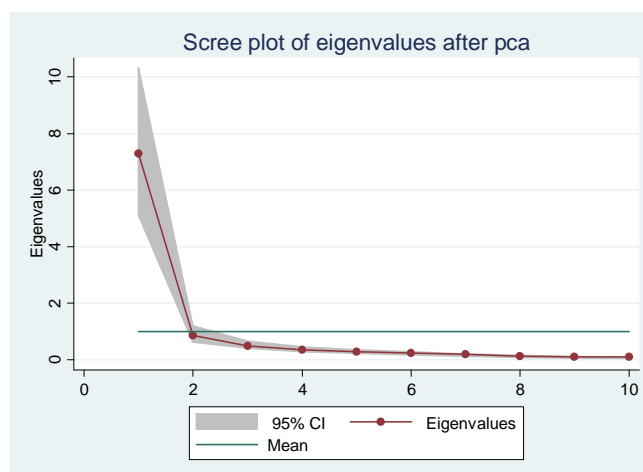
El coeficiente de correlación alcanza un 73% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Este único factor

tiene un alto poder explicativo con respecto a los diez ítems que componen esta escala.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con el primer factor para explicar el 73% de la varianza de los diez ítems.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	7.293203	0.7293	0.0379	0.7293	0.0379	.045336
Comp2	.8564882	0.0856	0.0177	0.8150	0.0263	.032525
Comp3	.4888897	0.0489	0.0104	0.8639	0.0197	.020356
Comp4	.3442769	0.0344	0.0074	0.8983	0.0150	.013919
Comp5	.2743148	0.0274	0.0059	0.9257	0.0113	.002265
Comp6	.234576	0.0235	0.0051	0.9492	0.0080	-.025768
Comp7	.1941792	0.0194	0.0042	0.9686	0.0052	-.035402
Comp8	.1301856	0.0130	0.0028	0.9816	0.0033	-.015304
Comp9	.0940579	0.0094	0.0021	0.9910	0.0020	.0114
Comp10	.089829	0.0090	0.0020	1.0000	0.0000	-.049327



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de la primera componente principal y la pérdida de fuerza de las nueve restantes. Los diez indicadores pueden ser reducidos (explicados) a una sola nueva componente o factor. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
d21	0.9127
d22	0.9174
d23	0.9335
d24	0.8827
d25	0.9375
d26	0.9355
d27	0.8754
d28	0.9182
d29	0.9055
d30	0.9241
overall	0.9146

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.913), valor cercano a la unidad, lo que da cuenta de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

Principal component loadings (unrotated)
component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1
d21	.3214
d22	.3445
d23	.3272
d24	.2697
d25	.3205
d26	.3119
d27	.3235
d28	.2814
d29	.3272
d30	.3275

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican al factor principal para convertirlo en las variables originales: son las correlaciones entre el componente principal y los ítems.

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation **Number of obs** = 64
Rotation: orthogonal varimax (kaiser on) **Number of comp.** = 1
 Trace = 10
 Rho = 0.7293

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	7.2932	.	0.7293	0.7293

Rotated components

variable	Comp1	Unexplained
d21	0.3214	.2467
d22	0.3445	.1343
d23	0.3272	.2192
d24	0.2697	.4696
d25	0.3205	.2506
d26	0.3119	.2905
d27	0.3235	.2367
d28	0.2814	.4224
d29	0.3272	.2192
d30	0.3275	.2176

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

Variable	Rotated Comp1	Unrotated Comp1
d21	0.3214	0.3214
d22	0.3445	0.3445
d23	0.3272	0.3272
d24	0.2697	0.2697
d25	0.3205	0.3205
d26	0.3119	0.3119
d27	0.3235	0.3235
d28	0.2814	0.2814
d29	0.3272	0.3272
d30	0.3275	0.3275

El cuadro anterior muestra la matriz sin rotar y la matriz rotada, las cuales coinciden en virtud de la presencia de un solo factor explicativo. Y, por lo mismo, la varianza explicada no difiere de la indicada en el primer cuadro. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la fiabilidad de la escala asociada a la variable 'Cultura en la Escuela', destacando la ausencia de errores sistemáticos y aleatorios, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Test scale = mean(standardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem correlation	alpha
d21	64	+	0.8658	0.8313	0.6924	0.9530
d22	64	+	0.9279	0.9084	0.6777	0.9498
d23	64	+	0.8802	0.8491	0.6890	0.9522
d24	64	+	0.7345	0.6728	0.7234	0.9593
d25	64	+	0.8669	0.8327	0.6921	0.9529
d26	64	+	0.8410	0.8009	0.6982	0.9542
d27	64	+	0.8745	0.8421	0.6903	0.9525
d28	64	+	0.7629	0.7066	0.7167	0.9579
d29	64	+	0.8815	0.8507	0.6886	0.9522
d30	64	+	0.8855	0.8557	0.6877	0.9520
Test scale					0.6956	0.9581

El alfa de Cronbach rubrica la fiabilidad de la escala: 0.96, valor muy elevado que constituye un indicador definitivo acerca de la consistencia y estabilidad de la escala de la variable 'Cultura en la Escuela'.

Aprendizaje-Enseñanza

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	10
SEs assume multivariate normality	Rho	=	0.6628
	SE(Rho)	=	0.0424

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues						
Comp1	6.627845	1.171649	5.66	0.000	4.331456	8.924234
Comp1						
d31	.268614	.038828	6.92	0.000	.1925125	.3447155
d32	.299763	.0338386	8.86	0.000	.2334407	.3660854
d33	.3083871	.0324028	9.52	0.000	.2448788	.3718953
d34	.3196607	.0296444	10.78	0.000	.2615588	.3777627
d35	.3290784	.0276646	11.90	0.000	.2748569	.3833
d36	.3357288	.0258488	12.99	0.000	.285066	.3863916
d37	.3427572	.0244201	14.04	0.000	.2948946	.3906197
d38	.3260976	.0284123	11.48	0.000	.2704105	.3817847
d39	.3177796	.0299108	10.62	0.000	.2591556	.3764037
d40	.3080432	.0324111	9.50	0.000	.2445187	.3715677

LR test for independence:	chi2(45)	=	511.19	Prob > chi2 =	0.0000
LR test for sphericity:	chi2(54)	=	516.60	Prob > chi2 =	0.0000

Basta un solo factor para explicar los diez ítems de la escala que corresponde a la variable 'Aprendizaje-Enseñanza'. Se observa que tanto el autovalor (6.628) como los coeficientes son todos estadísticamente significativos al 1%.

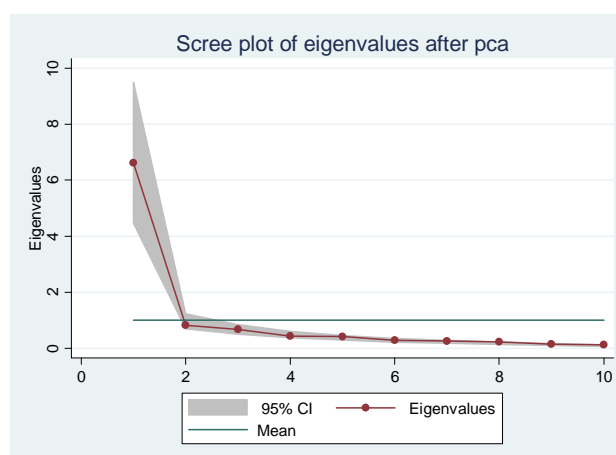
El coeficiente de correlación alcanza un 66% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Este único factor

tiene un alto poder explicativo con respecto a los diez ítems que componen esta escala.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con el primer factor para explicar el 66% de la varianza de los diez ítems.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	6.627845	0.6628	0.0424	0.6628	0.0424	.057141
Comp2	.8173931	0.0817	0.0164	0.7445	0.0330	.093358
Comp3	.6694375	0.0669	0.0136	0.8115	0.0250	-.008402
Comp4	.4328742	0.0433	0.0090	0.8548	0.0198	.146316
Comp5	.4142714	0.0414	0.0086	0.8962	0.0146	-.148749
Comp6	.2859851	0.0286	0.0060	0.9248	0.0110	.013373
Comp7	.2530633	0.0253	0.0053	0.9501	0.0078	-.023948
Comp8	.2286053	0.0229	0.0048	0.9729	0.0046	-.073638
Comp9	.1490963	0.0149	0.0031	0.9879	0.0026	-.022434
Comp10	.1214288	0.0121	0.0026	1.0000	0.0000	-.033016



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de la primera componente principal y la pérdida de fuerza de las nueve restantes. Los diez indicadores pueden ser reducidos (explicados) a una sola nueva componente o factor. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
d31	0.8319
d32	0.9242
d33	0.9036
d34	0.9418
d35	0.9200
d36	0.9081
d37	0.8788
d38	0.8459
d39	0.9151
d40	0.9207
overall	0.8990

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.899), valor cercano a la unidad, lo que da cuenta de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

Principal component loadings (unrotated)

component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1
d31	.2686
d32	.2998
d33	.3084
d34	.3197
d35	.3291
d36	.3357
d37	.3428
d38	.3261
d39	.3178
d40	.308

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican al factor principal para convertirlo en las variables originales: son las correlaciones entre el componente principal y los ítems.

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation

Number of obs = 64
 Number of comp. = 1
 Trace = 10
 Rho = 0.6628

Rotation: orthogonal varimax (kaiser on)

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	6.62785	.	0.6628	0.6628

Rotated components

variable	Comp1	Unexplained
d31	0.2686	.5218
d32	0.2998	.4044
d33	0.3084	.3697
d34	0.3197	.3227
d35	0.3291	.2823
d36	0.3357	.253
d37	0.3428	.2213
d38	0.3261	.2952
d39	0.3178	.3307
d40	0.3080	.3711

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

Variable	Rotated Comp1	Unrotated Comp1
d31	0.2686	0.2686
d32	0.2998	0.2998
d33	0.3084	0.3084
d34	0.3197	0.3197
d35	0.3291	0.3291
d36	0.3357	0.3357
d37	0.3428	0.3428
d38	0.3261	0.3261
d39	0.3178	0.3178
d40	0.3080	0.3080

El cuadro anterior muestra la matriz sin rotar y la matriz rotada, las cuales coinciden en virtud de la presencia de un solo factor explicativo. Y, por lo mismo, la varianza explicada no difiere de la indicada en el primer cuadro. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la fiabilidad de la escala asociada a la variable 'Aprendizaje-Enseñanza', destacando la ausencia de errores sistemáticos, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Test scale = mean(standardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem correlation	alpha
d31	64	+	0.7007	0.6292	0.6478	0.9430
d32	64	+	0.7732	0.7158	0.6314	0.9391
d33	64	+	0.7924	0.7391	0.6271	0.9380
d34	64	+	0.8207	0.7736	0.6207	0.9364
d35	64	+	0.8451	0.8037	0.6152	0.9350
d36	64	+	0.8619	0.8245	0.6114	0.9340
d37	64	+	0.8804	0.8475	0.6072	0.9329
d38	64	+	0.8415	0.7992	0.6160	0.9352
d39	64	+	0.8162	0.7681	0.6217	0.9367
d40	64	+	0.7936	0.7406	0.6268	0.9379
Test scale					0.6225	0.9428

El alfa de Cronbach rubrica la fiabilidad de la escala: 0.94, valor muy elevado que constituye un indicador definitivo acerca de la consistencia y estabilidad de la escala de la variable 'Aprendizaje-Enseñanza'.

Apoyo Padres

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	10
SEs assume multivariate normality	Rho	=	0.6708
	SE(Rho)	=	0.0419

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues Comp1	6.708108	1.185837	5.66	0.000	4.38391	9.032307
Comp1						
d41	.3065146	.0315646	9.71	0.000	.2446492	.36838
d42	.3112329	.0308829	10.08	0.000	.2507035	.3717622
d43	.3123986	.0313578	9.96	0.000	.2509383	.3738588
d44	.2806788	.0371885	7.55	0.000	.2077907	.353567
d45	.3009887	.0326063	9.23	0.000	.2370815	.3648958
d46	.3301935	.0264843	12.47	0.000	.2782853	.3821018
d47	.3357623	.0253433	13.25	0.000	.2860904	.3854342
d48	.3055632	.0320691	9.53	0.000	.2427089	.3684176
d49	.3334434	.0258138	12.92	0.000	.2828493	.3840375
d50	.3404377	.0239036	14.24	0.000	.2935875	.3872879
LR test for independence:	chi2(45)	=	524.19	Prob > chi2 =	0.0000	
LR test for sphericity:	chi2(54)	=	529.74	Prob > chi2 =	0.0000	

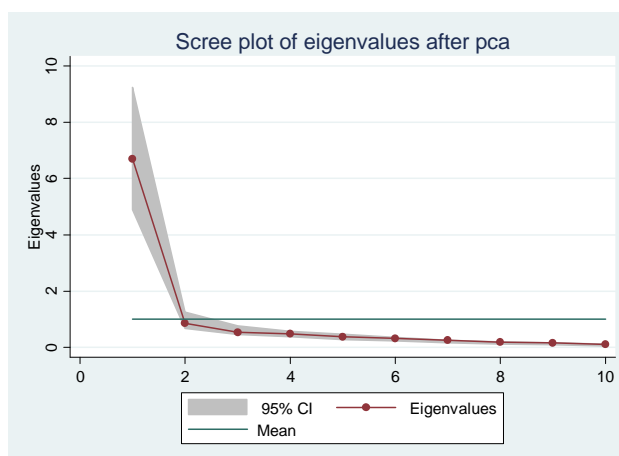
Basta un solo factor para explicar los diez ítems de la escala que corresponde a la variable 'Apoyo Padres'. Se observa que tanto el autovalor (6.708) como los coeficientes son todos estadísticamente significativos al 1%.

El coeficiente de correlación alcanza un 67% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Este único factor tiene un alto poder explicativo con respecto a los diez ítems que componen esta escala.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con el primer factor para explicar el 67% de la varianza de los diez ítems.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	6.708108	0.6708	0.0419	0.6708	0.0419	.055649
Comp2	.856107	0.0856	0.0172	0.7564	0.0318	.057704
Comp3	.5383681	0.0538	0.0111	0.8103	0.0254	.088022
Comp4	.4799399	0.0480	0.0099	0.8583	0.0195	-.030724
Comp5	.3802301	0.0380	0.0079	0.8963	0.0147	-.005986
Comp6	.3261742	0.0326	0.0068	0.9289	0.0105	-.047168
Comp7	.2495904	0.0250	0.0053	0.9539	0.0072	-.031163
Comp8	.1837646	0.0184	0.0039	0.9722	0.0048	-.008122
Comp9	.1654983	0.0165	0.0035	0.9888	0.0024	-.051609
Comp10	.1122191	0.0112	0.0024	1.0000	0.0000	-.026602



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de la primera componente principal y la pérdida de fuerza de las nueve restantes. Los diez indicadores pueden ser reducidos (explicados) a una sola nueva componente o factor. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
d41	0.8905
d42	0.9168
d43	0.8683
d44	0.8757
d45	0.8675
d46	0.8829
d47	0.8999
d48	0.9174
d49	0.8633
d50	0.9270
overall	0.8910

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.891), valor cercano a la unidad, lo que da cuenta de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

Principal component loadings (unrotated) component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1
d41	.3065
d42	.3112
d43	.3124
d44	.2807
d45	.301
d46	.3302
d47	.3358
d48	.3056
d49	.3334
d50	.3404

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican al factor principal para convertirlo en las variables originales: son las correlaciones entre el componente principal y los ítems.

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	10
Rotation: orthogonal varimax (Kaiser on)	Rho	=	0.6708

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	6.70811	.	0.6708	0.6708

Rotated components

variable	Comp1	Unexplained
d41	0.3065	.3698
d42	0.3112	.3502
d43	0.3124	.3453
d44	0.2807	.4715
d45	0.3010	.3923
d46	0.3302	.2686
d47	0.3358	.2438
d48	0.3056	.3737
d49	0.3334	.2542
d50	0.3404	.2225

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

Variable	Rotated Comp1	Unrotated Comp1
d41	0.3065	0.3065
d42	0.3112	0.3112
d43	0.3124	0.3124
d44	0.2807	0.2807
d45	0.3010	0.3010
d46	0.3302	0.3302
d47	0.3358	0.3358
d48	0.3056	0.3056
d49	0.3334	0.3334
d50	0.3404	0.3404

El cuadro anterior muestra la matriz sin rotar y la matriz rotada, las cuales coinciden en virtud de la presencia de un solo factor explicativo. Y, por lo mismo, la varianza explicada no difiere de la indicada en el primer cuadro. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la fiabilidad de la escala asociada a la variable 'Apoyo Padres', destacando la ausencia de errores sistemáticos y aleatorios, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Test scale = mean(standardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem correlation	alpha
d41	64	+	0.7947	0.7423	0.6372	0.9405
d42	64	+	0.8043	0.7539	0.6350	0.9400
d43	64	+	0.8115	0.7628	0.6334	0.9396
d44	64	+	0.7328	0.6678	0.6513	0.9438
d45	64	+	0.7809	0.7256	0.6403	0.9413
d46	64	+	0.8535	0.8143	0.6238	0.9372
d47	64	+	0.8663	0.8303	0.6209	0.9365
d48	64	+	0.7907	0.7374	0.6381	0.9407
d49	64	+	0.8629	0.8260	0.6217	0.9367
d50	64	+	0.8802	0.8476	0.6178	0.9357
Test scale					0.6320	0.9450

El alfa de Cronbach rubrica la fiabilidad de la escala: 0.94, valor muy elevado que constituye un indicador definitivo acerca de la consistencia y estabilidad de la escala de la variable 'Apoyo Padres'.

Servicios Comunidad

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	2
	Trace	=	10
	Rho	=	0.7732
SEs assume multivariate normality	SE(Rho)	=	0.0291

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues						
Comp1	6.506596	1.150214	5.66	0.000	4.252217	8.760975
Comp2	1.225851	.2167019	5.66	0.000	.8011232	1.650579
Comp1						
d51	.320378	.0304653	10.52	0.000	.2606672	.3800888
d52	.3336074	.0277102	12.04	0.000	.2792964	.3879184
d53	.3362029	.0267629	12.56	0.000	.2837487	.3886572
d54	.3237125	.0306146	10.57	0.000	.2637089	.3837161
d55	.3205049	.0320482	10.00	0.000	.2576916	.3833182
d56	.2881298	.0390408	7.38	0.000	.2116112	.3646485
d57	.3621466	.0195049	18.57	0.000	.3239177	.4003754
d58	.2723331	.0406851	6.69	0.000	.1925917	.3520744
d59	.2918883	.0379353	7.69	0.000	.2175364	.3662402
d60	.303291	.0341677	8.88	0.000	.2363236	.3702584
Comp2						
d51	-.1484414	.0952393	-1.56	0.119	-.335107	.0382242
d52	-.1697581	.0798723	-2.13	0.034	-.326305	-.0132112
d53	-.111179	.0799537	-1.39	0.164	-.2678853	.0455274
d54	.2802155	.0747897	3.75	0.000	.1336304	.4268006
d55	-.3523758	.0677334	-5.20	0.000	-.4851308	-.2196207
d56	-.498139	.0663614	-7.51	0.000	-.6282049	-.3680731
d57	-.067151	.0564516	-1.19	0.234	-.1777941	.0434921
d58	.4621663	.0902556	5.12	0.000	.2852686	.639064
d59	.4613882	.0682626	6.76	0.000	.3275959	.5951805
d60	.2344539	.1053488	2.23	0.026	.0279741	.4409338

LR test for independence:	chi2(45)	=	533.87	Prob > chi2	=	0.0000
LR test for sphericity:	chi2(54)	=	539.52	Prob > chi2	=	0.0000

Bastan dos factores para explicar los diez ítems de la escala que corresponde a la variable 'Servicios Comunidad'. Se observa que los autovalores son estadísticamente significativos al 1%.

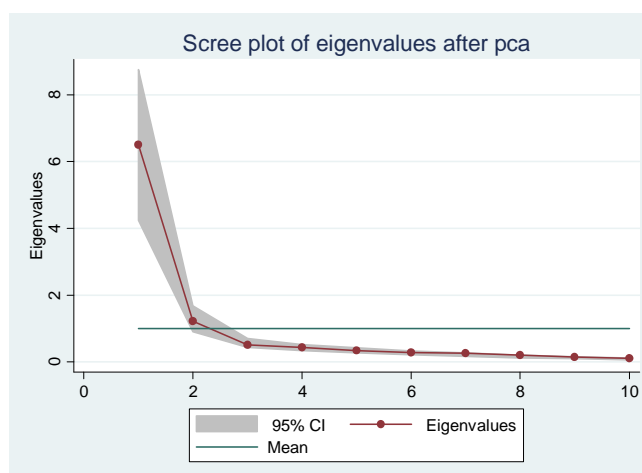
La desagregación por componente reporta los coeficientes asociados a cada factor, por variable y sus correspondientes significaciones estadísticas e intervalos de confianza. Se aprecia que en el caso del primer factor todos los coeficientes son estadísticamente significativos al 1%, en razón del peso que éste tiene y que se verá más adelante. En relación con el segundo factor, no todos los coeficientes son estadísticamente significativos y ello se debe a que este componente está asociado únicamente a aquellas variables donde los coeficientes sí son estadísticamente significativos, tal cual se verificará después.

El coeficiente de correlación alcanza un 77% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Ambos factores tienen un alto poder explicativo con respecto a los diez ítems que componen esta escala.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con estos dos factores para explicar el 67% de la varianza de los diez ítems.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	6.506596	0.6507	0.0438	0.6507	0.0438	.061012
Comp2	1.225851	0.1226	0.0237	0.7732	0.0291	.026543
Comp3	.5044196	0.0504	0.0103	0.8237	0.0232	.07262
Comp4	.4358971	0.0436	0.0090	0.8673	0.0179	-.011464
Comp5	.3344122	0.0334	0.0069	0.9007	0.0139	.01198
Comp6	.2860496	0.0286	0.0060	0.9293	0.0103	-.004958
Comp7	.2591273	0.0259	0.0054	0.9552	0.0069	-.0685
Comp8	.1946196	0.0195	0.0041	0.9747	0.0043	-.033927
Comp9	.1422036	0.0142	0.0030	0.9889	0.0023	-.024788
Comp10	.1108241	0.0111	0.0023	1.0000	0.0000	-.028518



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de estas dos componentes principales y la pérdida de fuerza de las ocho restantes. Los diez indicadores pueden ser reducidos (explicados) solamente a dos nuevos componentes o factores. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
d51	0.9030
d52	0.9340
d53	0.9527
d54	0.9103
d55	0.8830
d56	0.7901
d57	0.9125
d58	0.8350
d59	0.8658
d60	0.9263
overall	0.8939

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.894), valor cercano a la unidad, lo que da cuenta de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

Principal component loadings (unrotated) component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1	Comp2
d51	.3204	-.1484
d52	.3336	-.1698
d53	.3362	-.1112
d54	.3237	.2802
d55	.3205	-.3524
d56	.2881	-.4981
d57	.3621	-.06715
d58	.2723	.4622
d59	.2919	.4614
d60	.3033	.2345

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican a los factores principales para convertirlos en las variables originales: son las correlaciones entre los componentes principales y los ítems.

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation Number of obs = 64
 Number of comp. = 2
 Trace = 10
 Rho = 0.7732

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	4.69217	1.65189	0.4692	0.4692
Comp2	3.04028	.	0.3040	0.7732

Rotated components

Variable	Comp1	Comp2	Unexplained
d51	0.3466	0.0675	.3051
d52	0.3698	0.0580	.2405
d53	0.3376	0.1070	.2494
d54	0.0980	0.4168	.2219
d55	0.4662	-0.0976	.1794
d56	0.5254	-0.2347	.1556
d57	0.3328	0.1579	.1411
d58	-0.0503	0.5341	.2556
d59	-0.0340	0.5449	.1847
d60	0.1083	0.3677	.3341

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

Variable	Rotated		Unrotated	
	Comp1	Comp2	Comp1	Comp2
d51	0.3466	0.0675	0.3204	-0.1484
d52	0.3698	0.0580	0.3336	-0.1698
d53	0.3376	0.1070	0.3362	-0.1112
d54	0.0980	0.4168	0.3237	0.2802
d55	0.4662	-0.0976	0.3205	-0.3524
d56	0.5254	-0.2347	0.2881	-0.4981
d57	0.3328	0.1579	0.3621	-0.0672
d58	-0.0503	0.5341	0.2723	0.4622
d59	-0.0340	0.5449	0.2919	0.4614
d60	0.1083	0.3677	0.3033	0.2345

El cuadro anterior muestra la matriz sin rotar y la matriz rotada. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems. Se colige que el primer factor está principalmente asociado a los indicadores 51, 52, 53, 55, 56, 57 y 60; la segunda componente representa principalmente a los indicadores 54, 56, 58, 59 y 60.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la fiabilidad de la escala asociada a la variable 'Servicios Comunidad', destacando la ausencia de

errores sistemáticos y aleatorios, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Test scale = mean(standardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem correlation	alpha
d51	64	+	0.8168	0.7683	0.6047	0.9323
d52	64	+	0.8468	0.8052	0.5980	0.9305
d53	64	+	0.8528	0.8127	0.5966	0.9301
d54	64	+	0.8265	0.7803	0.6025	0.9317
d55	64	+	0.8129	0.7635	0.6055	0.9325
d56	64	+	0.7317	0.6653	0.6237	0.9372
d57	64	+	0.9203	0.8975	0.5816	0.9260
d58	64	+	0.7035	0.6317	0.6300	0.9387
d59	64	+	0.7530	0.6908	0.6189	0.9360
d60	64	+	0.7776	0.7205	0.6134	0.9346
Test scale					0.6075	0.9393

El alfa de Cronbach rubrica la fiabilidad de la escala: 0.94, valor muy elevado que constituye un indicador definitivo acerca de la consistencia y estabilidad de la escala de la variable 'Servicios Comunidad'.

Uso de Recursos

Principal components/correlation	Number of obs	=	64
	Number of comp.	=	1
	Trace	=	10
	Rho	=	0.6685
SEs assume multivariate normality	SE(Rho)	=	0.0422

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Eigenvalues Comp1	6.685058	1.181762	5.66	0.000	4.368846	9.00127
Comp1						
d61	.3066979	.0320054	9.58	0.000	.2439685	.3694273
d62	.3285528	.0277756	11.83	0.000	.2741136	.3829921
d63	.2924804	.0352226	8.30	0.000	.2234455	.3615153
d64	.3232304	.028519	11.33	0.000	.2673343	.3791265
d65	.326744	.0279465	11.69	0.000	.2719698	.3815182
d66	.3100603	.0310814	9.98	0.000	.2491419	.3709787
d67	.3130995	.0308728	10.14	0.000	.2525899	.3736091
d68	.3102684	.0313908	9.88	0.000	.2487436	.3717932
d69	.3511783	.0213423	16.45	0.000	.3093481	.3930085
d70	.2957088	.0342621	8.63	0.000	.2285564	.3628613

LR test for independence:	chi2(45)	=	553.86	Prob > chi2 =	0.0000
LR test for sphericity:	chi2(54)	=	559.72	Prob > chi2 =	0.0000

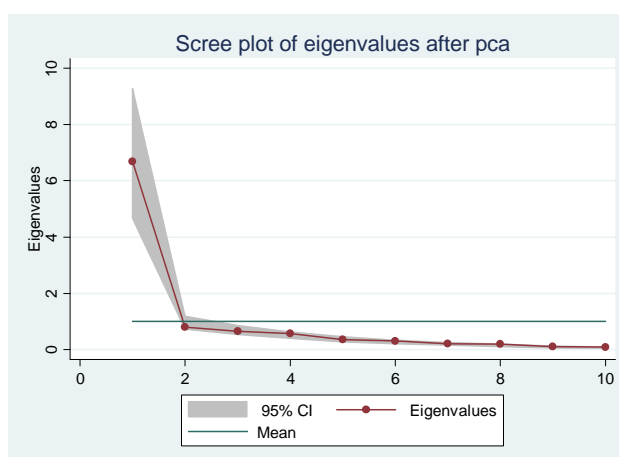
Basta un solo factor para explicar los diez ítems de la escala que corresponde a la variable 'Uso de Recursos'. Se observa que tanto el autovalor (6.685) como los coeficientes son todos estadísticamente significativos al 1%.

El coeficiente de correlación alcanza un 67% y los test de independencia y de esfericidad también son estadísticamente significativos al 1%. Este único factor tiene un alto poder explicativo con respecto a los diez ítems que componen esta escala.

El siguiente cuadro consigna la varianza explicada por el factor y ésta confirma lo anterior. Basta con el primer factor para explicar el 67% de la varianza de los diez ítems.

Explained variance by components

Components	Eigenvalue	Proportion	SE_Prop	Cumulative	SE_Cum	Bias
Comp1	6.685058	0.6685	0.0422	0.6685	0.0422	.056293
Comp2	.8077904	0.0808	0.0163	0.7493	0.0329	.102115
Comp3	.6580591	0.0658	0.0134	0.8151	0.0250	.038056
Comp4	.5744951	0.0574	0.0118	0.8725	0.0177	-.072675
Comp5	.361089	0.0361	0.0075	0.9086	0.0131	.004369
Comp6	.3024719	0.0302	0.0063	0.9389	0.0091	-.035837
Comp7	.2125709	0.0213	0.0045	0.9602	0.0063	.004467
Comp8	.1944575	0.0194	0.0041	0.9796	0.0035	-.060013
Comp9	.1087855	0.0109	0.0023	0.9905	0.0020	-.008318
Comp10	.0952228	0.0095	0.0020	1.0000	0.0000	-.028456



El gráfico de sedimentación confirma la suficiencia de la primera componente principal y la pérdida de fuerza de las nueve restantes. Los diez indicadores pueden ser reducidos (explicados) a una sola nueva componente o factor. El área sombreada muestra los intervalos de confianza para heteroscedasticidad, presente en las componentes.

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy

variable	kmo
d61	0.8669
d62	0.8457
d63	0.8440
d64	0.9247
d65	0.8561
d66	0.9697
d67	0.8671
d68	0.8667
d69	0.8804
d70	0.8545
overall	0.8764

La prueba de adecuación KMO entrega un valor alto (0.876), valor cercano a la unidad, lo que da cuenta de una condición muy buena para la pertinencia y validez del análisis factorial.

Principal component loadings (unrotated)
component normalization: sum of squares(column) = 1

	Comp1
d61	.3067
d62	.3286
d63	.2925
d64	.3232
d65	.3267
d66	.3101
d67	.3131
d68	.3103
d69	.3512
d70	.2957

La matriz de componentes principales muestra los coeficientes que se aplican al factor principal para convertirlo en las variables originales: son las correlaciones entre el componente principal y los ítems.

A partir de dicha matriz, se utiliza el método Kaiser Varimax para rotarla, manteniendo la ortogonalidad entre los factores.

Principal components/correlation

Number of obs = 64
Number of comp. = 1
Trace = 10
Rho = 0.6685

Rotation: orthogonal varimax (Kaiser on)

Component	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	6.68506	.	0.6685	0.6685

Rotated components

variable	Comp1	Unexplained
d61	0.3067	.3712
d62	0.3286	.2784
d63	0.2925	.4281
d64	0.3232	.3016
d65	0.3267	.2863
d66	0.3101	.3573
d67	0.3131	.3447
d68	0.3103	.3565
d69	0.3512	.1756
d70	0.2957	.4154

Con esta nueva matriz es posible establecer con mayor claridad la representación que cada factor nuevo ostenta, en relación con las variables originales. Los dos cuadros anteriores expresan la rotación efectuada; el primero reporta la varianza asociada a cada factor rotado y, el segundo cuadro exhibe los nuevos coeficientes.

Component loadings

Variable	Rotated Comp1	Unrotated Comp1
d61	0.3067	0.3067
d62	0.3286	0.3286
d63	0.2925	0.2925
d64	0.3232	0.3232
d65	0.3267	0.3267
d66	0.3101	0.3101
d67	0.3131	0.3131
d68	0.3103	0.3103
d69	0.3512	0.3512
d70	0.2957	0.2957

El cuadro anterior muestra la matriz sin rotar y la matriz rotada, las cuales coinciden en virtud de la presencia de un solo factor explicativo. Y, por lo mismo, la varianza explicada no difiere de la indicada en el primer cuadro. Los coeficientes y el signo asociado dan cuenta de las correlaciones existentes entre el factor y cada uno de los ítems.

En consecuencia, el análisis factorial confirma la fiabilidad de la escala asociada a la variable 'Uso de Recursos', destacando la ausencia de errores sistemáticos y aleatorios, lo cual, junto con refrendar su consistencia, reafirma su validez.

Test scale = mean(standardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem correlation	alpha
d61	64	+	0.7939	0.7412	0.6349	0.9399
d62	64	+	0.8467	0.8058	0.6230	0.9370
d63	64	+	0.7602	0.7005	0.6426	0.9418
d64	64	+	0.8353	0.7918	0.6255	0.9376
d65	64	+	0.8427	0.8010	0.6238	0.9372
d66	64	+	0.8014	0.7504	0.6332	0.9395
d67	64	+	0.8128	0.7643	0.6306	0.9389
d68	64	+	0.8023	0.7514	0.6330	0.9395
d69	64	+	0.9041	0.8775	0.6099	0.9337
d70	64	+	0.7664	0.7080	0.6412	0.9415
Test scale					0.6298	0.9445

El alfa de Cronbach rubrica la fiabilidad de la escala: 0.94, valor muy elevado que constituye un indicador definitivo acerca de la consistencia y estabilidad de la escala de la variable 'Uso de Recursos'.

Normalidad de las Distribuciones

En este acápite se testea el comportamiento de las distribuciones de probabilidad del índice general y de cada una de las dimensiones. Se procura establecer si tales distribuciones siguen comportamientos normales.

Estas pruebas se hacen por establecimiento, pues cada uno de ellos tiene su propia singularidad en materia de gestión escolar.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

			Indice_ Percep cion	Uso_R ecurso s	Servici os_Co munida d	Apoyo_ Padres	Aprendi zaje_E nseñan za	Cultura _Institu cional	Gestión _Admin istrativa	Clima_I nterno
N			11	11	11	11	11	11	11	11
Parámetr os normales(a,b)	Media		63.982 6855	60.00	64.55	46.666 6688	60.30	70.91	69.39	76.06
	Desviación típica		26.375 34242	26.373	22.275	28.674 41975	30.820	30.040	29.281	26.576
Diferencia s más extremas	Absoluta		.133	.148	.108	.181	.174	.227	.268	.236
	Positiva		.092	.125	.074	.181	.164	.166	.183	.184
	Negativa		-.133	-.148	-.108	-.099	-.174	-.227	-.268	-.236
Z de Kolmogorov-Smirnov			.440	.491	.358	.600	.577	.752	.888	.784
Sig. asintót. (bilateral)			.990	.970	1.000	.864	.894	.623	.409	.570
Sig. Monte Carlo (bilateral)	Sig.		.974(c)	.942(c)	.997(c)	.804(c)	.842(c)	.553(c)	.342(c)	.502(c)
	Intervalo de confianz a de 99%	Límite inferior	.970	.936	.995	.794	.832	.540	.330	.490
		Límite superior	.978	.948	.998	.815	.851	.565	.354	.515

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

c Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 926214481.

Escuela Antumalal

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Indice_ Percep cion	Uso_R ecurso s	Servici os_Co munida d	Apoyo_ Padres	Aprende zaje_E nseñan za	Cultura _Institu cional	Gestión _Admin istrativa	Clima_I nterno
N	12	12	12	12	12	12	12	12
Parámetros normales(a,b)	60.079 3652	62.22	61.11	47.500 0000	61.94	64.17	60.83	62.78
Desviación típica	30.216 58581	29.485	25.872	32.321 77294	27.724	33.549	33.699	36.121
Diferencias más extremas	.192	.132	.184	.156	.159	.181	.181	.215
Positiva	.136	.100	.162	.127	.085	.181	.123	.151
Negativa	-.192	-.132	-.184	-.156	-.159	-.167	-.181	-.215
Z de Kolmogorov- Smirnov	.665	.456	.637	.542	.552	.627	.626	.746
Sig. asintót. (bilateral)	.768	.986	.811	.931	.921	.827	.828	.634
Sig. Monte Carlo (bilateral)	.695(c)	.966(c)	.743(c)	.879(c)	.867(c)	.759(c)	.760(c)	.558(c)
Intervalo de confianza de 99%	.683	.961	.732	.871	.858	.748	.749	.545
Límite superior	.707	.971	.755	.887	.876	.770	.771	.570

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

c Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 562334227.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Indice_ Percep cion	Uso_R ecurso s	Servici os_Co munida d	Apoyo_ Padres	Aprende zaje_E nseñan za	Cultura _Institu cional	Gestión _Admin istrativa	Clima_I nterno
N	14	14	14	14	14	14	14	14
Parámetros normales(a,b)	Media 45.000 0000	42.62	38.10	43.571 4305	39.05	52.14	51.43	48.10
Desviación típica	34.140 28494	32.612	29.835	38.061 22779	35.408	31.122	41.007	41.049
Diferencias más extremas	Absoluta .140	.137	.188	.168	.205	.146	.186	.210
Positiva	.117	.116	.149	.168	.205	.119	.141	.182
Negativa	-.140	-.137	-.188	-.140	-.125	-.146	-.186	-.210
Z de Kolmogorov- Smirnov	.522	.514	.704	.630	.766	.544	.694	.786
Sig. asintót. (bilateral)	.948	.954	.705	.823	.600	.928	.721	.567
Sig. Monte Carlo (bilateral)	.915(c)	.923(c)	.643(c)	.765(c)	.538(c)	.889(c)	.659(c)	.505(c)
Intervalo de confianza de 99%	Límite inferior .907	.916	.630	.754	.525	.881	.647	.492
Límite superior	.922	.930	.655	.776	.550	.897	.672	.517

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

c Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 2048628469.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Indice_ Percep cion	Uso_R ecurso s	Servici os_Co munida d	Apoyo_ Padres	Aprende zaje_E nseñan za	Cultura _Institu cional	Gestión _Admin istrativa	Clima_I nterno
N	13	13	13	13	13	13	13	13
Parámet ros normale s(a,b)	Media 79.633 6992	73.85	73.59	69.743 5892	76.41	87.18	88.21	88.46
	Desviación típica 19.544 27286	28.082	23.272	25.728 69796	19.601	18.250	14.248	14.377
Diferenci as más extrema s	Absoluta .188	.176	.251	.206	.141	.247	.226	.325
	Positiva .172	.176	.198	.120	.132	.241	.204	.211
	Negativa -.188	-.141	-.251	-.206	-.141	-.247	-.226	-.325
Z de Kolmogorov- Smirnov	.679	.634	.906	.743	.507	.892	.816	1.172
Sig. asintót. (bilateral)	.745	.816	.384	.638	.959	.404	.519	.128
Sig. Monte Carlo (bilateral)	.682(c)	.757(c)	.333(c)	.578(c)	.930(c)	.353(c)	.464(c)	.104(c)
	Interv alo de confia nza de 99%	Límite inferio r .670	.746	.321	.565	.923	.341	.451
	Límite superi or .694	.768	.345	.591	.936	.365	.476	.111

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

c Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 213798720.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Indice_ Percep cion	Uso_R ecurso s	Servici os_Co munida d	Apoyo_ Padres	Aprende zaje_E nseñan za	Cultura _Institu cional	Gestión _Admin istrativa	Clima_I nterno
N	14	14	14	14	14	14	14	14
Parámetros normales(a,b)	Media 51.088 4350	39.52	46.43	49.523 8084	55.24	56.19	54.52	56.19
Desviación típica	24.550 68330	30.095	25.233	22.790 65342	27.323	23.089	25.972	22.374
Diferencias más extremas	Absoluta .100	.180	.133	.131	.146	.146	.155	.147
	Positiva .061	.133	.101	.118	.111	.111	.086	.147
	Negativa -.100	-.180	-.133	-.131	-.146	-.146	-.155	-.092
Z de Kolmogorov- Smirnov	.375	.675	.499	.491	.545	.546	.580	.549
Sig. asintót. (bilateral)	.999	.752	.965	.970	.928	.927	.890	.924
Sig. Monte Carlo (bilateral)	.996(c)	.678(c)	.937(c)	.944(c)	.882(c)	.881(c)	.834(c)	.877(c)
Intervalo de confianza de 99%	Límite inferior .995	.666	.931	.938	.874	.872	.824	.868
	Límite superior .998	.690	.943	.950	.891	.889	.843	.885

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

c Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 1660843777.

Todas las distribuciones por escuela, tanto del índice de percepción general como de cada una de las dimensiones, se comportan normalmente, conforme lo ratifican el test Z de Kolmogorov-Smirnov y el método de Montecarlo.

La comprobación de normalidad que arroja este test –para todas las distribuciones- da cuenta de la debida aleatoriedad de las muestras por

establecimiento (en estricto rigor se trató de un censo) y le otorga total validez y veracidad los resultados.

CAPÍTULO VII
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Muestra efectiva fase extensiva

Tal como se mencionó en el capítulo precedente, el procesamiento de los datos permitió la obtención de un panorama global, esto es, para el conjunto de las cinco escuelas “críticas”, así como de panoramas parciales, por cada una de las escuelas, consideradas en este estudio como las unidades de análisis.

Los datos se refieren a la muestra efectiva, real o de terreno, donde se perdieron algunos casos, según se observa en la tabla siguiente, donde es posible observar diferencias en el caso de la muestra teórica de profesores:

Escuela	Muestra teórica		Muestra efectiva	
	Directivos	Docentes	Directivos	Docentes
España	3	16	3	11
Abate Molina	3	15	3	10
Gil de Castro	3	11	3	8
Antumalal	2	12	2	10
Membrillar	2	15	2	12
Total	13	69	13	51

Instrumento

Se calculó un índice de percepción de docentes y directivos en relación con la ‘gestión escolar’, de acuerdo a la conceptualización y consideraciones efectuadas en el capítulo anterior.

En consecuencia, se obtienen índices de percepción por cada variable o dimensión y un índice de percepción general acerca de la gestión educacional, el cual está compuesto por la imbricación de los índices correspondientes a cada uno de los siete ámbitos.

Se calcula cada uno de estos índices por establecimiento educacional, al mismo tiempo que los resultados generales se cotejan entre los dos estamentos considerados.

Todos los índices fueron llevados a una escala final que oscila entre cero y cien puntos.

Análisis de los Resultados Globales

Presentación y Discusión de los Índices a Nivel Global

Los resultados que se presentan a continuación están consolidados y no hacen distinción de escuela ni por estamentos.

Análisis por Estamentos

En lo que sigue, se analizará el comportamiento de cada índice en relación con la percepción que tienen los dos estamentos comprometidos: directivos y docentes.

Se aplica test de medias a cada índice, con la finalidad de establecer si existen diferencias reales entre las percepciones de ambos colectivos. Dicho test es ratificado con una regresión lineal de tipo escalón, la cual coteja cada índice en función de una variable muda que estipula a qué estamento pertenece cada individuo.

Índice de Percepción General

Two-sample t test with unequal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	77.91209	4.705879	16.96729	67.65886	88.16532
1	51	54.75257	4.200343	29.99645	46.31593	63.1892
combined	64	59.45685	3.659639	29.27711	52.14364	66.77005
diff		23.15952	6.307787		10.33516	35.98388

diff = mean(0) - mean(1) t = 3.6716
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 33.6162
 Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0.9996 Pr(|T| > |t|) = 0.0008 Pr(T > t) = 0.0004

El índice de percepción general revela una diferencia notable entre los directivos (77.91) y los docentes (54.75), la cual es estadísticamente significativa, de acuerdo a la cifra que alcanza el estadístico t de *student*.

Resulta evidente que el estamento directamente responsable de la marcha de la gestión escolar, efectúa una buena calificación de ella, ubicándose muy por sobre el estamento docente.

A su turno, el profesorado exhibe una percepción bastante discreta en torno a la gestión escolar de los establecimientos.

Se concluye que la gestión escolar es deficiente en general, aún cuando será el análisis que se efectúa más adelante, por cada establecimiento, el que proporcionará luces claras en esta línea.

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 12.77
 Prob > F = 0.0007
 R-squared = 0.1029
 Root MSE = 27.953

Indice_Per~n	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento _cons	-23.15952 77.91209	6.479697 4.898034	-3.57 15.91	0.001 0.000	-36.11225 68.12106	-10.20679 87.70312

La regresión lineal rubrica lo señalado: la diferencia entre ambos conglomerados es exactamente la misma (23.16) y es estadísticamente significativa al 1%.

Clima Organizacional

Two-sample t test with unequal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	86.66667	3.755338	13.54006	78.48449	94.84885
1	51	60.26144	4.707425	33.61774	50.8063	69.71658
combined	64	65.625	4.043739	32.34991	57.54423	73.70577
diff		26.40523	6.021829		14.30894	38.50152

diff = mean(0) - mean(1) t = 4.3849
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 49.8192
 Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 1.0000 Pr(|T| > |t|) = 0.0001 Pr(T > t) = 0.0000

Esta dimensión presenta una diferencia muy ostensible entre ambos estamentos, siguiendo la misma relación ya comentada: 89.66 para los directivos y 60.26 para los profesores, siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Resalta la alta autocalificación que efectúan los directivos: 89.67 puntos.

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 18.41
 Prob > F = 0.0001
 R-squared = 0.1096
 Root MSE = 30.772

Clima_Inte~o	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento _cons	-26.40523 86.66667	6.15474 3.90868	-4.29 22.17	0.000 0.000	-38.70838 78.85333	-14.10208 94.48001

La regresión lineal confirma los resultados anteriores, marcando la diferencia de 26.41 puntos y estadísticamente significativa al 1%.

Gestión Administrativa

Two-sample t test with unequal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	89.74359	3.190565	11.50375	82.79194	96.69523
1	51	57.97386	4.584789	32.74194	48.76504	67.18268
combined	64	64.42708	4.034993	32.27994	56.36379	72.49037
diff		31.76973	5.585696		20.57896	42.9605

diff = mean(0) - mean(1) t = 5.6877
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 55.7124
 Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 1.0000 Pr(|T| > |t|) = 0.0000 Pr(T > t) = 0.0000

La dimensión 'gestión administrativa' exhibe una diferencia colosal entre ambos estamentos y no es casual que ella apunte al corazón de la gestión escolar. La calificación que realizan los docentes de esta dimensión es bastante baja (58 puntos) y contrasta con la elevada autocalificación de los directivos (90 puntos).

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 31.09
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1593
 Root MSE = 29.836

Gestión_Ad~a	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento	-31.76973	5.698132	-5.58	0.000	-43.16014	-20.37933
_cons	89.74359	3.320846	27.02	0.000	83.10531	96.38187

Nuevamente la regresión lineal confirma el resultado anterior: 31.77 de diferencia en la percepción entre ambos estamentos y estadísticamente significativa al 1%.

Cultura Institucional

Two-sample t test with unequal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	87.17949	4.726813	17.04277	76.88065	97.47833
1	51	60.13072	4.15491	29.67199	51.78534	68.4761
combined	64	65.625	3.696245	29.56996	58.23864	73.01136
diff		27.04877	6.293332		14.24462	39.85291

diff = mean(0) - mean(1) t = 4.2980
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 32.9821

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0.9999 Pr(|T| > |t|) = 0.0001 Pr(T > t) = 0.0001

En lo tocante a la cultura institucional, se mantiene la tendencia que registran las dimensiones anteriores: diferencias remarcables y estadísticamente significativas.

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 17.50
 Prob > F = 0.0001
 R-squared = 0.1376
 Root MSE = 27.681

Cultura_In~1	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento _cons	-27.04877 87.17949	6.466312 4.919823	-4.18 17.72	0.000 0.000	-39.97474 77.3449	-14.12279 97.01407

La regresión lineal corrobora lo aseverado, reiterando la diferencia de 27.05 puntos y estadísticamente significativa al 1%.

Nuevamente la autocalificación por parte de los directivos es muy elevada: 87.18 puntos.

Observando los resultados de estas tres dimensiones –directamente asociadas a gestión institucional- y estableciendo una comparación con las cuatro siguientes, se revela con meridiana claridad que son estas variables las que resultan mejor evaluadas por los directivos, lo cual eleva sus puntajes por sobre el resto de las dimensiones.

Se concluye que el estamento directivo valora muy bien su propia gestión y de manera consistente, no coincidiendo su autopercepción con la calificación que de ella hacen los docentes.

Aprendizaje-Enseñanza

Two-sample t test with unequal variances

Group	obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	72.82051	6.844281	24.67741	57.90811	87.73292
1	51	54.37909	4.316953	30.82921	45.70823	63.04994
combined	64	58.125	3.804263	30.4341	50.52279	65.72721
diff		18.44143	8.091987		1.685013	35.19784

diff = mean(0) - mean(1) t = 2.2790
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 22.5891

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0.9838 Pr(|T| > |t|) = 0.0325 Pr(T > t) = 0.0162

Si bien en esta dimensión como en las que siguen, se mantiene la tendencia de una mayor valoración por parte del estamento directivo, las diferencias con los docentes se atenúan en comparación con las anteriores.

Se registra una diferencia igualmente apreciable y estadísticamente significativa.

La autopercepción de los directivos disminuye notablemente en relación con las dimensiones anteriores: 72.82 puntos. Con todo, hay que anotar que los docentes igualmente disminuyen sus puntajes –en esta y las dimensiones siguientes- aunque en menor medida que los directivos.

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 4.88
 Prob > F = 0.0310
 R-squared = 0.0604
 Root MSE = 29.738

Aprendizaj~a	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento	-18.44143	8.352046	-2.21	0.031	-35.13693	-1.745927
_cons	72.82051	7.123753	10.22	0.000	58.58033	87.06069

La regresión lineal confirma los resultados anteriores, marcando una diferencia de 18.44 puntos y estadísticamente significativa al 3%.

Apoyo a los Padres

Two-sample t test with unequal variances

Group	obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	70.51282	6.771044	24.41334	55.75998	85.26566
1	51	46.60131	4.241603	30.29111	38.0818	55.12082
combined	64	51.45833	3.823771	30.59017	43.81714	59.09953
diff		23.91151	7.989883		7.360191	40.46284

diff = mean(0) - mean(1) t = 2.9927
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 22.4367

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0.9967 Pr(|T| > |t|) = 0.0066 Pr(T > t) = 0.0033

Al igual que en la dimensión anterior, la diferencia entre ambos estamentos es amplia y estadísticamente significativa, pero con cifras menores.

La calificación que realizan los docentes es muy baja, lo cual da cuenta de un aspecto mal trabajado por los establecimientos y preocupante, por cuanto se trata de la integración y complementación del establecimiento con los padres y apoderados en la formación de los estudiantes.

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 8.41
 Prob > F = 0.0052
 R-squared = 0.1005
 Root MSE = 29.246

Apoyo_Padres	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento _cons	-23.91151 70.51282	8.247342 7.047526	-2.90 10.01	0.005 0.000	-40.39772 56.42502	-7.425314 84.60062

La regresión lineal ratifica lo aseverado, confirmando la diferencia de 23.91 puntos y estadísticamente significativa al 1%.

Servicios a la Comunidad

Two-sample t test with unequal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	66.15385	6.885781	24.82704	51.15102	81.15667
1	51	53.39869	3.985256	28.46042	45.39407	61.40332
combined	64	55.98958	3.506717	28.05374	48.98197	62.9972
diff		12.75515	7.955894		-3.798507	29.30881

diff = mean(0) - mean(1) t = 1.6032
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 20.8249

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0.9380 Pr(|T| > |t|) = 0.1239 Pr(T > t) = 0.0620

Esta dimensión es la que más acerca las percepciones de ambos estamentos: la diferencia se acorta a 12.76 puntos y estadísticamente significativa.

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 2.41
 Prob > F = 0.1258
 R-squared = 0.0340
 Root MSE = 27.794

Servicios_~d	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento_cons	-12.75515 66.15385	8.219797 7.166948	-1.55 9.23	0.126 0.000	-29.18629 51.82732	3.675987 80.48037

La regresión lineal confirma lo anterior, reportando una significación estadística al 13%.

Uso de Recursos

Two-sample t test with unequal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	13	72.30769	6.342376	22.86776	58.48884	86.12654
1	51	50.52288	4.490001	32.06502	41.50444	59.54131
combined	64	54.94792	3.940273	31.52218	47.07391	62.82192
diff		21.78482	7.770832		5.796534	37.7731

diff = mean(0) - mean(1) t = 2.8034
 Ho: diff = 0 Satterthwaite's degrees of freedom = 25.5048

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0.9952 Pr(|T| > |t|) = 0.0095 Pr(T > t) = 0.0048

Se mantiene la tendencia entre ambos grupos. La diferencia es de 21.78 puntos y es estadísticamente significativa.

Esta dimensión también obtiene una muy baja calificación por parte del estamento docente.

Linear regression

Number of obs = 64
 F(1, 62) = 7.40
 Prob > F = 0.0085
 R-squared = 0.0785
 Root MSE = 30.502

Uso_Recursos	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
estamento _cons	-21.78482 72.30769	8.008819 6.601354	-2.72 10.95	0.008 0.000	-37.79422 59.11177	-5.775415 85.50361

La regresión lineal corrobora lo señalado y entrega una significación estadística al 1%.

A modo de resumen, claramente se observa una actitud defensiva por parte de los estamentos directivos de todas las escuelas, los que tienden sistemáticamente a valorar positivamente cada una de las dimensiones, lo cual se contradice con la condición crítica de los establecimientos en estudio.

En este sentido, las valoraciones de los docentes resultan coherentes con la situación y resultados de las escuelas y debieran ser los parámetros de consideración para cada una de las dimensiones trabajadas.

7.2 Resultados globales fase extensiva

Estos resultados globales se presentan organizados por cada una de las dimensiones investigadas, mediante tablas donde se han agregado las frecuencias brutas de respuestas obtenidas, según el tipo de actor consultado.

Estos datos agregados que se comunican, tienen el propósito de servir a las autoridades comunales, para efectos de sustentar decisiones que contribuyan al mejoramiento de las zonas identificadas como deficitarias por los actores consultados, especialmente considerando que en el gobierno local se dispone de las atribuciones y funciones para superar las debilidades de los establecimientos educacionales que administran en su territorio jurisdiccional.

Para disponer de una tendencia global, en el marginal de fila de cada tabla se han sumado las frecuencias de columna, diferenciándose en una de ellas los casos sin respuesta. Los porcentajes que se comunican, en la última fila de cada tabla, se refieren al total de respuestas obtenidas, descartándose los casos de no-respuesta, por lo que el referente para su cálculo corresponde al total de posibles respuestas a obtener, menos el total de no-respuestas.

Este capítulo organiza los resultados globales obtenidos, por cada dimensión, identificada en los subtítulos respectivos, según su denominación.

Como se señaló al inicio de este capítulo, los resultados se comunican para el total de los actores consultados, 13 directivos y 51 docentes, organizados por dimensión de la gestión escolar estudiada, según tipo de actor que respondió la escala.

Cabe destacar que dada la naturaleza del constructo concebido acerca de la gestión escolar de las escuelas, del diseño empleado, y del instrumento aplicado, es posible identificar frente a cada aseveración (indicador) un polo favorable, aquél que concentra las categorías de respuesta “Siempre” y “Regularmente”, y un polo desfavorable, que concentra las categorías de respuesta “A veces” y “Nunca”.

En el “deber ser” o situación ideal, lo esperado es el 100% de las respuestas en el polo favorable. Por lo mismo, cualquier distancia o brecha respecto a dicho referente, supone la posibilidad de mejoramiento en el respectivo indicador de una determinada dimensión estudiada.

7.3 Resultados Globales por Dimensiones de la Gestión Escolar

Dimensión 1: Clima Organizacional

Docentes Directivos (N= 13)					Profesores (N= 51)					
Clima Organizacional	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
1.1 La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.	10	3				21	10	15	4	1
1.2 Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.	10	3				25	9	13	3	1
1.3 Se promueve el trabajo en equipo.	10	1			2	22	8	13	7	1
1.4 El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.	10	3				29	5	11	5	1
1.5 Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.	10	3				20	10	15	6	
1.6 Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.	10	3				22	7	14	7	1
1.7 Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.	12	1				24	4	17	6	
1.8 El equipo Directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la	3		8	2		4	2	23	21	1

Escuela.										
1.9 Se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con los alumnos y las familias.	9	3	1			19	8	15	9	
1.10 El equipo Directivo es accesible y escucha al personal	10	3				27	6	12	5	1
Total respuestas	94	23	9	2	2	213	69	148	73	7
Porcentaje (%)	73,4	18,0	7,0	1,5		42,3	13,7	29,4	14,5	

Los resultados globales muestran para esta dimensión un 91,4% de respuestas en el polo favorable, sumadas las categorías “Siempre” y “Regularmente”, en el caso de los directivos de las cinco escuelas “críticas”. Menos favorables aunque positiva en todo caso, es la situación en el caso de los docentes consultados, donde el polo favorable concentra el 56% del total de las respuestas.

Esta situación que muestra una opinión más favorable de los directivos, en relación con la opinión de los docentes consultados, se observa en general en relación con cada uno de los diez indicadores de esta dimensión. Lo anterior se ratifica fácilmente observando los datos de la tabla precedente, donde prácticamente no se observan respuestas en las categorías del polo desfavorable en el caso de los directivos, no así en las columnas correspondientes en el caso de los docentes consultados, frecuencias que muchas veces son cercanas al 50% de respuestas desfavorables.

En relación con el conjunto de indicadores seleccionados para esta dimensión, y en un contexto donde todos ellos reciben alta adhesión de parte de directivos y docentes, la excepción está representada por las bajas frecuencias observadas en el caso del indicador “El equipo Directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la escuela”, respondida positivamente sólo por 3 de los 13 directivos y 6 de los 51 docentes consultados. Estos bajos porcentajes, señalan la necesidad de incorporar este instrumento y otros de consulta acerca de la satisfacción del personal de cada escuela (y también de los demás actores, por cierto).

Un análisis más fino considerando los demás indicadores de esta dimensión, señala la necesidad de avanzar en relación con todos ellos pues evidencian brechas, pero especialmente en aquellos vinculados con mejorar la claridad y oportunidad de la comunicación en la escuela en todos sus estamentos, promover el trabajo en equipo, resolver los problemas en conjunto entre directivos y docentes, mejorar el clima de confianza entre directivos y resto de estamentos, y promover las relaciones de los profesores con los alumnos y las familias.

Dimensión 2: Gestión Administrativa

Gestión Administrativa	Docentes Directivos (N= 13)					Profesores (N= 51)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
2.1 La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.	9	4				18	10	19	3	1
2.2 Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.	9	4				22	10	11	8	
2.3 Los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.	8	2	2	1		18	9	17	6	1
2.4 Existe preocupación por mejoramiento de la infraestructura	11	2				27	7	12	4	1
2.5 Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.	9	4				17	11	16	7	
2.6 El equipo Director se encuentra comprometido con innovaciones para la gestión de calidad.	11	2				23	8	14	5	1
2.7 El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal	12	1				25	4	18	4	
2.8 El equipo Directivo	8		3	2		13	3	16	18	1

promueve la elaboración de proyectos curriculares.										
2.9 La escuela elabora cada año un Plan anual.	10	2	1			21	8	16	6	
2.10 En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.	11	2				27	5	12	6	1
Total puntaje	98	23	6	3		211	75	151	67	6
Porcentaje (%)	75,4	17,7	4,6	2,3		41,9	14,9	30,0	13,3	

La dimensión relacionada con el clima organizacional, aparece muy vinculada a la dimensión Gestión Administrativa, en cuanto a los resultados globales observados. Se puede establecer que existe una situación altamente favorable en la mirada de los directivos, avalado por respuestas positivas que alcanzan al 93,1% de ellas. Esto, en contraste con la situación observada en el caso de los docentes, donde las respuestas favorables alcanzan sólo al 56,8% del total de ellas.

En un contexto donde prácticamente todos los indicadores muestran alguna brecha en relación con una situación ideal, y donde todos ellos logran porcentajes de respuestas favorables por sobre los valores comunicados, existe una mirada compartida en cuanto a que el indicador que presenta la mayor debilidad es aquel referido a que el equipo directivo promueva la elaboración de proyectos curriculares, aspecto que señala donde debe realizarse la intervención con mayor intensidad.

Vinculado con la dimensión anterior, existe consistencia en estos datos si se considera la debilidad en cuanto a la falta de trabajo en equipo. Se trata, en otras palabras, de la falta de participación en general, del conjunto de los actores en cada escuela, en las decisiones globales y, también específicas como en el caso señalado, donde se observa falta de participación de los docentes en los proyectos curriculares, materias propias de su especialización y experiencia de aula.

Las brechas detectadas en los indicadores de esta dimensión tienen a favor de políticas de mejoramiento que se implementen que 3 de cada cinco profesores manifiestan conocer las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la escuela (indicador 2.2), así como que todos sus directivos están comprometidos con innovaciones para la gestión de la calidad (indicador 2.6).

Dimensión 3: La cultura de la Escuela

Docentes Directivos	Profesores									
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
La cultura de la Escuela										
3.1 Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.	12				1	15	13	21	2	
3.2 Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y placentero.	8	4	1			18	8	21	3	1
3.3 Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.	9	3	1			14	14	19	4	
3.4 La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.	8	5				18	7	12	13	1
3.5 Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.	7	3	3			12	11	19	8	1
3.6 Las frustraciones son una llamada para la acción "es mi,	8	2	3			20	14	13	3	1

nuestra responsabilidad salvar la escuela”.										
3.7 El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.	9	4				19	11	11	10	
3.8 Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.	11	2				22	13	13	3	
3.9 Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela (declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros	9	3	1			23	11	14	3	
3.10 Los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.	9	4				21	13	12	4	1
Total respuestas	90	30	9		1	182	115	155	53	5
Porcentaje (%)	69,8	23,3	7,0			36,0	22,8	30,7	10,5	

En esta dimensión, nuevamente se observa una situación similar en cuanto a que la opinión de los directivos es altamente favorable si se considera que el total de las respuestas en el polo positivo del constructo, alcanzan al 93% del total de ellas. Lo anterior, como ya se indicó en cuanto a las dos dimensiones anteriormente analizadas, es sensiblemente más bajo aunque positivo en todo caso, en los docentes donde las respuestas positivas alcanzan al 58,8% del total de las respuestas emitidas por este tipo de actor.

En el caso de los directivos, los indicadores que muestran una mayor debilidad relativa son “Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y, si es necesario, se dejan de lado”, y “Las frustraciones son una llamada para la acción, es mi/nuestra responsabilidad salvar la escuela”.

Sobre el primero de estos dos indicadores, también se observa la menor frecuencia de respuestas favorables en el caso de los docentes consultados, aunque dicha debilidad no es de la magnitud que se observa en los directores en el caso del segundo de los indicadores mencionados.

Estos datos refieren forzosamente a los señalamientos realizados en el marco de referencia, en cuanto a la dificultad de generar modificaciones de métodos, procesos, de llevar adelante innovaciones, de cambiar de paradigma en último término, conforme a la mirada de la calidad total y considerando que las escuelas deben ofrecer el mejor servicio posible a los alumnos que atienden. No obstante esta inercia, propia de la cultura de la escuela, parece estar cambiando si se observan los resultados de esta y las demás dimensiones, e indudablemente las altas frecuencias de respuestas favorables en el caso de los docentes – mayoritariamente por sobre el 50% al menos- representan una fortaleza depositada en estos actores, donde la política pública está cifrando hoy las esperanzas de mejoría de la calidad de la educación en el país.

Dimensión 4: Proceso Aprendizaje - Enseñanza

Docentes Directivos	Profesores									
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje										
4.1 Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.	11	2				26	7	15	1	2
4.2 Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.	8	2	2	1		9	5	34	2	1
4.3 Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.	9	1	2	1		20	6	13	11	1
4.4 Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.	5		7	1		7	5	27	10	2
4.5 Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.	8	3	2			25	9	10	7	
4.6 Se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos.	7	2	4			18	9	15	8	1
4.7 Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el	6	2	4	1		11	5	28	7	

proceso aprendizaje – enseñanza.										
4.8 Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.	9	2	1	1		18	7	15	10	1
4.9 Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.	5		7	1		13	6	26	5	1
4.10 Se analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.	8	2	1		2	20	7	18	4	2
Total respuestas	76	16	30	6	2	167	66	201	65	11
Porcentaje (%)	59,4	12,5	23,4	4,7		33,5	13,2	40,3	13,0	

En esta dimensión, las respuestas favorables prevalecen en el caso de los directivos, las que alcanzan al 71,9 % del total de ellas, en relación con las respuestas favorables en el caso de los docentes que concentran el 46,7 % del total de las respuestas emitidas.

En esta dimensión es posible identificar varios indicadores que destacan por las mayores brechas existentes en la opinión de los actores consultados. Así, por ejemplo, los directivos y docentes señalan las mayores debilidades en los indicadores “Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza”, “Se usan medios audiovisuales como apoyo a las clases”, y “Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje”. A ello debe agregarse que 4 directivos señalan que solo a veces se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos (lo contrario es señalado por casi el 50% de los docentes) y que 3 de ellos indican que a veces o nunca existen espacios (de 2 a 4 horas) para realizar la reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel (lo contrario es señalado por más del 50% de las respuestas en el caso de los docentes).

Otro indicador que presenta una frecuencia más baja en el polo favorable del constructo, y que comparten los directivos y docentes, es el referido a “Se efectúa la supervisión de clases con el fin de acompañar al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Estos datos señalan la necesidad de instituir espacios horarios para posibilitar el trabajo en equipo, donde los profesores logren la articulación necesaria cuando atienden el mismo nivel y/o el mismo subsector de aprendizaje, compartan planificaciones, éxitos y fracasos en su quehacer cotidiano de aula, y auto promuevan el uso de materiales audiovisuales como apoyo a las clases. Obviamente, la asignación horaria para avanzar en el mejoramiento de estos

indicadores, es materia de decisión del gobierno local puesto que está vinculado con aspectos contractuales entre empleador y profesores, aunque ciertamente desde los docentes debieran existir estos espacios para la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas de aula.

Dimensión 5: Instancias de apoyo Padres y Apoderados.

Instancias de apoyo Padres y Apoderados	Docentes Directivos					Profesores				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
5.1 Asesora el Centro General de Padres.	5	1	3		4	13	4	15	4	15
5.2 Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso	7		5		1	12	9	23	6	1
5.3 La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres	10	2	1			26	12	11	1	1
5.4 Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.	8	3	1		1	26	12	12	1	
5.5 Se realizan escuelas para padres	5	2	6			7	6	24	13	1
5.6 Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.	9	3		1		14	7	21	7	2
5.7 Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)	9	1	3			7	6	26	10	2
5.8 Se aplican cuestionarios,	3	2	6	1	1	2	1	25	21	2

encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la escuela										
5.9 El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela	8		5			11	8	24	6	2
5.10 La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres	7	2	3	1		16	8	15	8	4
Total respuestas	71	16	33	3	7	134	73	196	77	30
Porcentaje (%)	57,7	13,0	26,8	2,4		27,9	15,2	40,1	16,0	

En esta dimensión, se observan las menores frecuencias en el polo favorable del constructo, en el caso de los directivos y de los profesores consultados, que concentra frecuencias del 70,7% y del 43,1% del total de las respuestas emitidas. Siempre, como se ha venido comunicando para las anteriores dimensiones analizadas, prevalece una mirada más favorable en los directivos.

Los indicadores donde se observan las mayores debilidades por la frecuencia de respuestas en las categorías “a veces” y “nunca”, y que son compartidas por los directivos y los profesores de las escuelas se refieren a: “Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe de curso”, “Se realizan escuelas para padres”, “Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)”, “Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres con la escuela”, “El equipo directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela”, y “La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres”.

En suma, se trata de aumentar el grado de involucramiento recíproco de la escuela con la familia, tras el propósito común de brindar una educación de la mejor calidad posible al alumno. Obviamente, también se trata de materias donde el liderazgo debe asumirse desde la escuela en sus inicios.

Esta orientación se confirma en relación con lo observado para otros indicadores de esta dimensión. Los profesores identifican en mayor proporción que los directivos, como una debilidad, la falta de asesoría de la escuela al Centro General de Padres. Igualmente y en contrario a los directivos, los profesores señalan que otra debilidad la constituye el hecho que los padres no sean considerados por la escuela en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.

Dimensión 6: Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad.

Inst. de apoyo en organismos y servicios a la comunidad	Docentes Directivos					Profesores				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
6.1 Se aprovechan los programas del MINEDUC (ej: ensayos de Simce, etc)	10	3				29	11	11		
6.2 Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad	9	2	1		1	26	8	12	2	3
6.3 Se aprovechan soportes técnicos externos	9	1	3			17	8	20	5	1
6.4 Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)	3		9		1	11	6	22	10	2
6.5 La escuela recepciona alumnos en práctica	10	3				27	9	10	4	1
6.6 Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)	9	3	1			26	4	16	5	
6.7 Se aprovechan	8	2	2	1		17	6	20	7	1

convenios con Instituciones (ej: Universidades, empresas etc.)										
6.8 La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos	1		8	3	1	1	3	23	24	
6.9 La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.	4		5	3	1	7	7	27	10	
6.10 La Municipalidad asesora la realización del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.	4	1	4	3	1	10	6	21	11	3
Total respuestas	67	15	33	10	5	171	68	182	98	11
Porcentaje (%)	53,6	12,0	26,4	8,0		32,9	13,1	35,1	18,9	

Esta dimensión es la que presenta la más baja frecuencia de respuestas en el polo positivo del constructo de la gestión escolar por parte de los directivos consultados, que concentra el 65,6% del total de respuestas emitidas. A la vez, es la segunda frecuencia más baja en el caso de los docentes consultados, concentrando el 46,1% de las respuestas.

Los indicadores que presentan las mayores debilidades, en el caso de esta dimensión, son compartidos por ambos tipos de actores, que señalan en más de la mitad de los casos, que solo a veces o nunca se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.), que la Municipalidad no aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos, que la vinculación con la municipalidad no es accesible en forma oportuna y que ella no asesora la realización del Proyecto educativo/Plan de Desarrollo Institucional de la escuela.

Siempre en situación desfavorable, aunque más benigna, ambos tipos de actores señalan que no se aprovechan convenios con instituciones, como empresas y universidades.

Los datos señalan una pobre vinculación de las escuelas con su entorno, y por ende, un desaprovechamiento de las oportunidades que los organismos podrían proveerles a favor del servicio educativo que ofrecen. Igualmente, una brecha entre el ente administrador, representado por la Municipalidad, y las escuelas de su dependencia. Obviamente y más lejos, se trata de materias que debieran consagrarse tanto en el Plan de Desarrollo Comunal (Pladeco) y en el Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (Padem), que se elaboran anualmente.

Dimensión 7: Uso de recursos.

Uso de recursos	Docentes Directivos					Profesores				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
7.1 El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.	8	1	4			16	7	25	3	
7.2 Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.	9	3	1			17	7	19	7	1
7.3 La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.	5	2	3		3	10	7	19	10	5
7.4 Se usa la tecnología existente para mejorar los resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.).	6	4	3			19	9	20	3	
7.5 Se alienta la investigación educativa en los docentes.	8	1	4			16	5	20	8	2
7.6 La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.	5	2	6			8	3	24	14	2
7.7 Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej: data).	3	2	5	1	2	9	5	27	8	2
7.8 La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.	7	3	3			24	7	13	5	2
7.9 La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser	7	2	4			14	5	14	13	5

usada por los profesores como autoperfeccionamiento (ej: libros de metodologías innovadoras etc.).										
7.10 El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.	11	1	1			29	6	6	8	2
Total respuestas	69	21	34	1	5	162	61	187	79	21
Porcentaje (%)	55,2	16,8	27,2	0,8		33,1	12,5	38,2	16,2	

Acerca de esta dimensión existe una mirada distinta por cada tipo de actor consultado. Mientras los directivos concentran un 72% de respuestas en el polo favorable del constructo, los docentes emiten solo un 45,6 % del total de las respuestas en dicho polo favorable.

Los dos indicadores que señalan las mayores debilidades a juicio de los dos tipos de actores consultados, se refieren a que solo a veces o nunca la municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua, así como que solo a veces o nunca los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes, aspectos que son señalados por más de la mitad de los docentes consultados.

También, en el caso de ambos tipos de actores, se señala que a veces o nunca los profesores tienen a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases (consistente con la falta de uso de medios audiovisuales ya mencionada), o para realizar investigación educativa.

Se observa una mirada negativa y contraria a lo que señalan los directivos, en los profesores consultados que manifiestan con frecuencias por sobre el 50% que no existe un inventario actualizado de los recursos didácticos o que no han sido informados de ello, y que sus propuestas y necesidades no son consideradas por la Dirección al momento de elaborar el presupuesto.

Estos datos son consistentes con los anteriormente señalados en otras dimensiones, en cuanto a la falta de espacios de participación, para que los profesores hagan saber sus necesidades de equipamiento y recursos didácticos, que señalan no usarlos, y también de una mirada más proactiva sobre la materia de parte del gobierno local que administra el presupuesto comunal y las escuelas de su dependencia. Aparentemente, faltan políticas que acompañadas con el financiamiento requerido, favorezcan tanto la formación continua de sus recursos humanos docentes y la implementación de medios audiovisuales y materiales didácticos que apoyen el quehacer de aula.

7.4 Síntesis funcional de resultados globales considerando al total de escuelas

Dimensión	Respuestas de directivos en el polo favorable (%)	Respuestas de docentes en el polo favorable (%)
Clima Organizacional	91,4	56
Gestión administrativa	93,1	56,7
La cultura de la escuela	93	58,8
Proceso Enseñanza-Aprendizaje	71,9	46,7
Instancias de apoyo a Padres y Apoderados	66,9	43,3
Instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad	65,6	46,1
Uso de recursos	72	45,6
Rango	93,1 - 65,6	58,8 – 43,3

En la tabla precedente se han organizado los porcentajes que resumen el total de respuestas en el polo favorable del constructo de la gestión escolar, considerando el conjunto de indicadores respectivos, por cada dimensión analizada.

Los datos permiten establecer que la opinión más desfavorable de parte de los directivos consultados, en el peor de los casos (65,6% en la dimensión “Instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad”), es casi siete puntos porcentuales superior a la dimensión donde los docentes expresan la opinión más favorable (58,8% en la dimensión “La cultura de la escuela”), y 22 puntos porcentuales en la dimensión donde los docentes manifiestan la frecuencia favorable más baja (43,4% en la dimensión “Instancias de apoyo a Padres y Apoderados”. Este tipo de constataciones son las que se han abordado con mayor profundidad en la fase cualitativa de la investigación, cuyos resultados serán mostrados en el siguiente apartado.

En cualquier caso, sea que se investigue o intervenga, los datos de esta síntesis funcional permiten decir que en materia de clima organizacional, debieran hacerse esfuerzos continuos por aportar mayor claridad y oportunidad en cuanto a la información entre sus estamentos, promover el trabajo en equipo y aumentar la participación en general, especialmente en cuanto a la resolución de problemas, mejorando el clima de confianza entre actores. Estos aspectos, a la vez, cruzan las dimensiones de gestión administrativa y de la cultura de la escuela.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe avanzar en la instalación de tiempos y espacios para la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas de los profesores, con la participación de los directivos, que promuevan la integración y el uso de las buenas prácticas, superando las debilidades en materia de participación en la elaboración de proyectos curriculares. Lo anterior aparece asociado a la

	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]	
Gestión_Ad~a	51.42857	10.95955	27.75191	75.10523

Esta escuela exhibe resultados magros en todos los índices, siendo dramáticos algunos de sus resultados.

El índice de percepción general es muy bajo y totalmente deficitario, cuestión que da cuenta de una insuficiente valoración acerca de la Gestión Escolar, por parte del plantel docente y directivo.

Todas las dimensiones son muy mal evaluadas, destacando hacia la baja el Uso de Recursos, los Servicios a la Comunidad y la Enseñanza-Aprendizaje.

Se colige que esta escuela adolece de severas fallas en materia de gestión escolar; el sistema en su conjunto no funciona y claramente atraviesa una situación muy crítica.

En tales condiciones, es esperable que los resultados de aprendizaje de sus alumnos sean negativos.

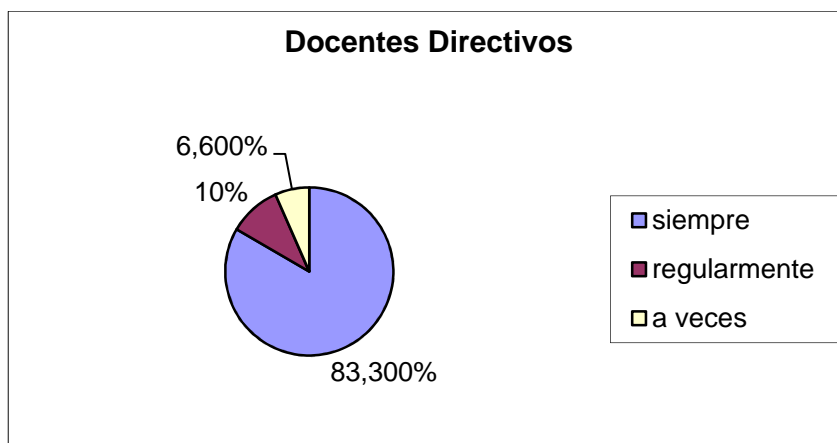
Análisis Descriptivo Desagregado

Dimensión: Clima Organizacional

Clima Organizacional	Directivos (3)					Profesores (11)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
1.1 La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.	3					2		6	3	
1.2 Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.	3					3	1	6	1	
1.3 Se promueve el trabajo en equipo.	2	1				2		3	6	
1.4 El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.	3					3	1	3	4	
1.5 Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.	2	1				3	1	3	4	
1.6 Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.	2	1				3		3	5	
1.7 Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.	3					3		2	6	
1.8 El equipo Directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la Escuela.	1		2					4	7	
1.9 Se promueve en la escuela las relaciones entre el	3					3		2	6	

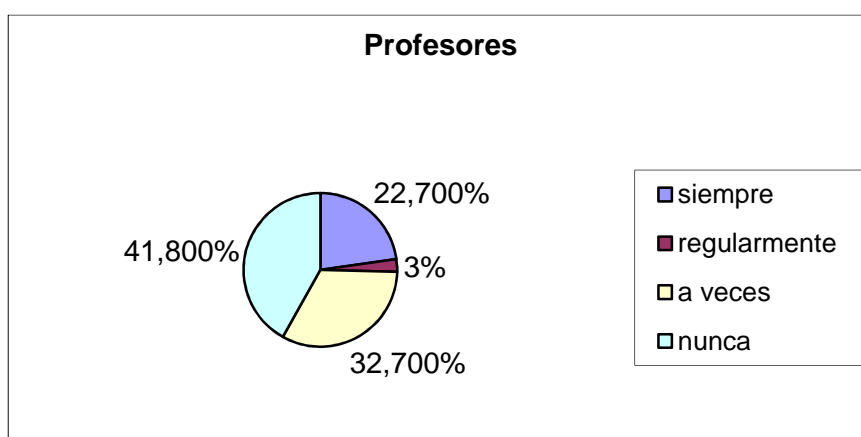
profesorado con los alumnos y las familias.										
1.10 El equipo Directivo es accesible y escucha al personal	3					3		4	4	
Total puntaje	25	3	2			25	3	36	46	
Porcentaje (%)	83.3%	10%	6.6%			22.7%	3%	32.7%	41.8%	

De acuerdo a las opiniones emitidas por los docentes directivos sobre la variable clima organizacional, ellas se inclinan por la categoría siempre con un 83,3%, observándose un 10% de respuestas en la categoría regular, y un 6,6% en la categoría a veces (no se observan respuestas en la categoría *nunca*), como se muestra en el gráfico siguiente.



Según estos porcentajes los docentes directivos consideran que el clima organizacional es muy bueno sintiendo que existe un clima de buenas relaciones interpersonales.

En la opinión entregada por los profesores, la categoría *siempre* tiene un 22,7% y si le sumamos la categoría *regularmente* que tiene 2,7% se llega a 25,4%, es decir, el clima organizacional visto por un cuarto de los docentes como bueno. Al observar las categorías *a veces* 32,7% y *nunca* 41,8% suman 74,5% es decir las tres cuartas partes del profesorado considera que no hay un buen clima organizacional.



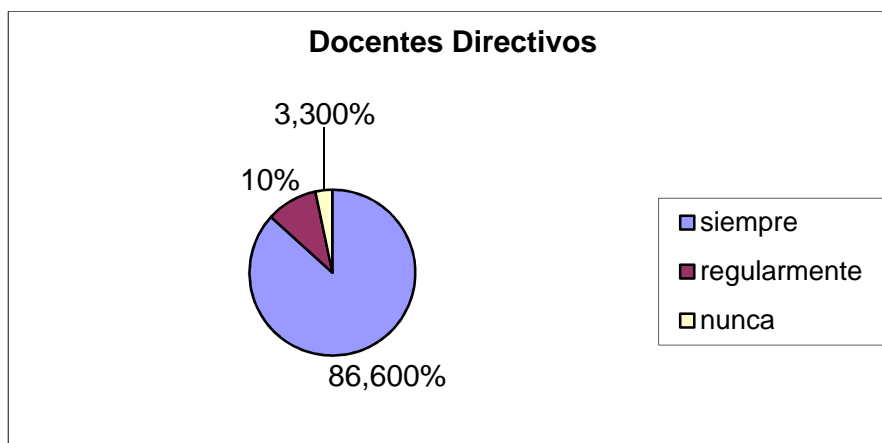
Podemos concluir que no existe entonces relación con la percepción del clima organizacional entre ambos estamentos. Esto está demostrando que hay indicadores de esta dimensión que no caminan bien y que tendrán que ser superados en el futuro.

Dimensión: Gestión Administrativa

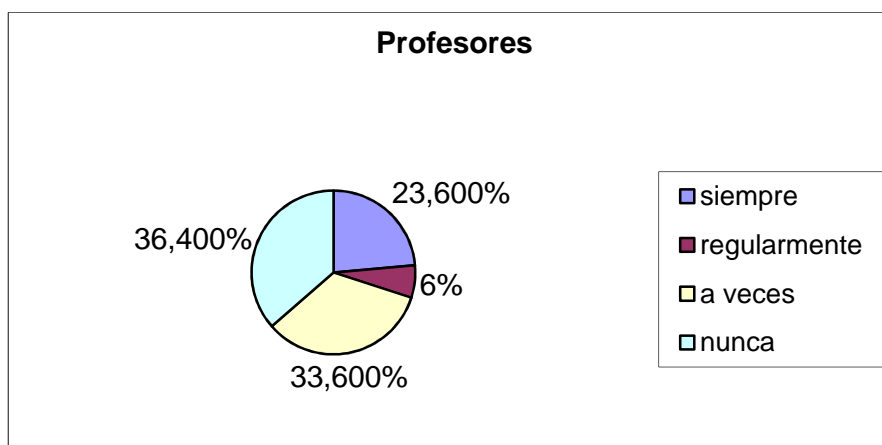
Gestión Administrativa	Directivos (3)					Profesores (11)				
	S	R	A V	N	s/ r	S	R	AV	N	s/ r
2.1 La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.	3					1		8	2	
2.2 Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.	2	1				2	1	2	6	
2.3 Los cursos de perfeccionamiento o ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.	2			1		2	1	3	5	
2.4 Existe preocupación por mejoramiento de la infraestructura	3					3	2	3	3	
2.5 Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.	2	1				3		3	5	
2.6 El equipo Director se encuentra comprometido	3					3	1	4	3	

con innovaciones para la gestión de calidad.										
2.7 El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal	3					3	1	3	4	
2.8 El equipo Directivo promueve la elaboración de proyectos curriculares.	3					3	1	3	4	
2.9 La escuela elabora cada año un Plan anual.	2	1				4		4	3	
2.10 En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.	3					2		4	5	
Total puntaje	26	3		1		26	7	37	40	
Porcentaje (%)	86.6 %	10 %		3.3 %		23.6 %	6.4 %	33.6 %	36.4 %	

En relación con la Gestión Administrativa, el 86,6% de los directivos dio la preferencia a la categoría *siempre* y un 10% *regularmente* lo que contabiliza un 96,6% y solo el 3,3% *nunca*, es decir están altamente satisfechos con la gestión.



Pero en los profesores otra vez se observan grandes diferencias ya que este estamento valora la buena gestión tan sólo en 30% sumadas las categorías *siempre* y *regularmente*. En el otro extremo las categorías *a veces* 33,6% y *nunca* 36,4% llegan al 70%, apreciando una mala gestión por parte de los que dirigen la escuela.



En resumen en esta dimensión, directamente enfocada al rol del equipo directivo, otra vez queda establecido que mientras éstos evalúan muy bien su gestión, no ocurre lo mismo con sus dirigidos, puesto que más de 2/3 no lo considera así, sintiéndose insatisfechos de cómo es administrada la Escuela España.

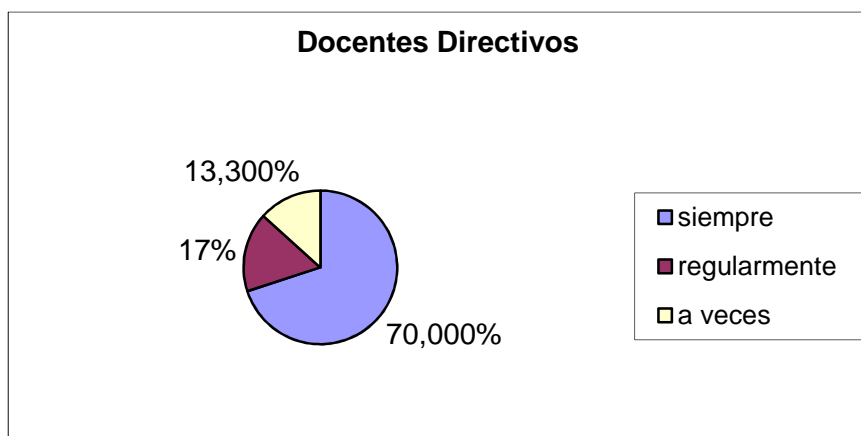
Dimensión: La cultura de la Escuela

La cultura de la Escuela	Directivos (3)				Profesores (11)					
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
3.1 Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.	3					1	3	5	2	
3.2 Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y	2	1				3	2	5	1	

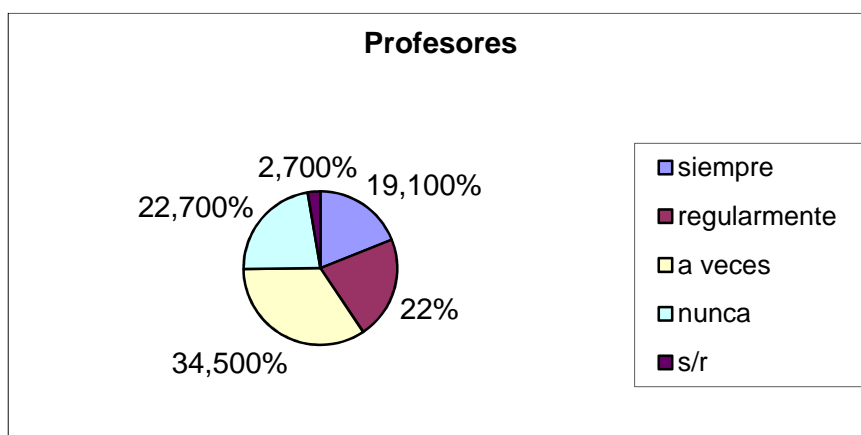
placentero.										
3.3 Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.	3					1	3	6	1	
3.4 La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.	2	1						2	8	1
3.5 Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.	1		2				3	4	3	1
3.6 Las frustraciones son una llamada para la acción “es mi, nuestra responsabilidad salvar la escuela”.	1		2			3	4	4		
3.7 El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.	2	1				1	2		8	
3.8 Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.	2	1				6	3	2		
3.9 Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela (declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros	3					3	1	6	1	
3.10 Los valores que definen los	2	1				2	3	4	1	1

compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.										
Total puntaje	21	5	4			20	24	38	25	3
Porcentaje (%)	70 %	16. 7%	13. 3%			19. 1%	21. 8%	34. 5%	22. 7%	2.7 %

De acuerdo a las opiniones emitidas por los docentes directivos sobre la dimensión “La cultura de la Escuela”, éstas se inclinan mayoritariamente por la categoría *siempre* 70% y un 16,7% en la categoría *regularmente*. Por lo tanto este estamento evalúa muy bien los aspectos considerados con la cultura institucional.



Por su parte, los profesores sostienen opiniones eminentemente negativas, tal como lo consigna el siguiente gráfico.



Se puede concluir que la cultura de la escuela presenta una buena apreciación de los docentes directivos y una mala evaluación de los profesores, lo que implica un desafío para todos

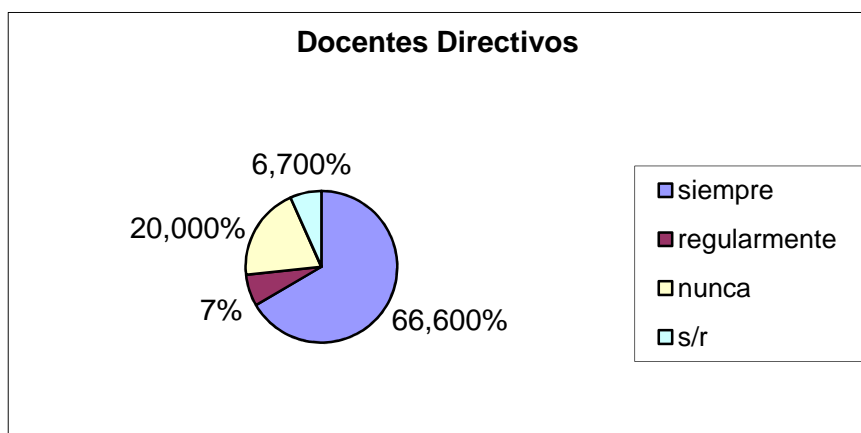
Dimensión: Proceso de Aprendizaje - Enseñanza

Proceso Aprendizaje Enseñanza	Directivos (3)					Profesores(11)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
4.1 Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.	3					3	1	7		
4.2 Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.	2			1				10	1	
4.3 Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.	2			1		2			8	1
4.4 Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.	2			1		1		4	5	1
4.5 Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.	2	1				2		3	6	
4.6 Se promueve la	2	1				2	1	3	5	

crítica y autoevaluación de los alumnos.										
4.7 Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el proceso aprendizaje – enseñanza.	2			1			1	6	4	
4.8 Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.	2			1		2	1	2	6	
4.9 Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.	2			1			1	6	4	
4.10 Se analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.	1				2	2		5	3	1
Total puntaje	20	2		6	2	14	5	46	42	3
Porcentaje (%)	66.6%	6.7%		20%	6.7%	12.7%	4.5%	41.8%	38.2%	2.7%

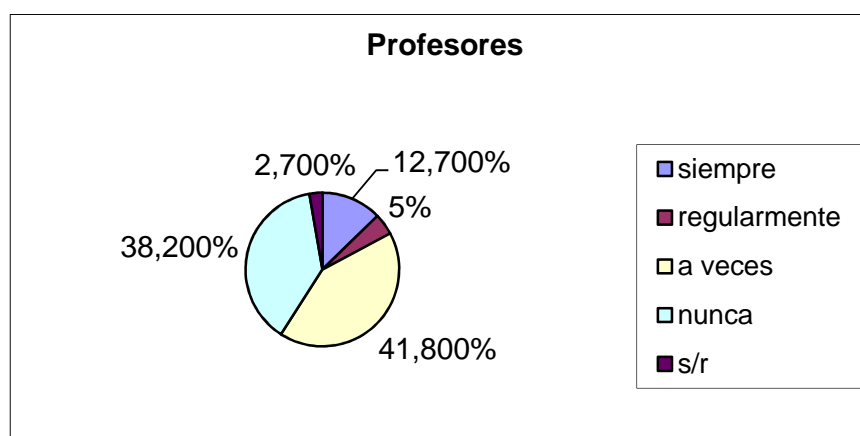
En relación al proceso de aprendizaje–enseñanza el 73,3% de los directivos opinó que *siempre* y *regularmente*; el 20% opinó *nunca* y un 6,7% no respondió.

Llama la atención el 20% que considera *nunca* en indicadores tan importantes como: trabajo en equipo; reflexión pedagógica; articulación; supervisión de clase; producción de material didáctico y uso de medios audiovisuales.



En relación con los docentes sobre esta misma dimensión, el 38,2% de ellos opinó que *nunca*, el 41,8% *a veces*, el 12,7% *siempre* y el 4,5% *regularmente*. Claramente se observa que la opinión de los docentes no es positiva.

Ahora bien, los indicadores más mal evaluados por los profesores son: el trabajo en equipo; espacio de reflexión; la articulación; supervisión de clase; uso de medios audiovisuales.



En síntesis y a la luz de las opiniones la percepción es negativa: el 20% en la categoría *nunca* marcada por los directivos, coincide con el 80% de la opinión de los profesores (*a veces* y *nunca*) en los mismos indicadores señalados.

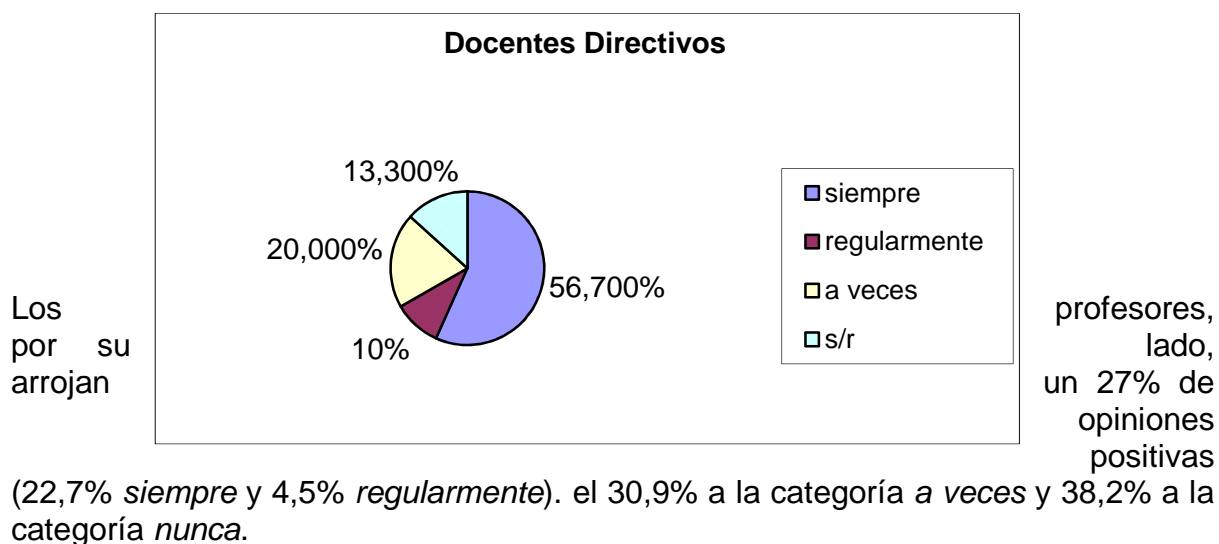
Dimensión: Instancias de apoyo Padres y Apoderados.

Instancias de apoyo y Apoderados	Directivos (3)					Profesores (11)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
5.1 Asesora el Centro General de Padres.	1				2	2		4	3	
5.2 Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso	2				1	2		4	5	
5.3 La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres	3					5	1	3	1	1
5.4 Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.	3					4	2	4	1	
5.5 Se realizan escuelas para padres		1	2			1		3	6	1
5.6 Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.	2	1				3		3	5	
5.7 Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)	2		1			2	1	3	5	
5.8 Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la escuela		1	1		1	2		3	6	
5.9 El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela	2		1			2	1	4	4	

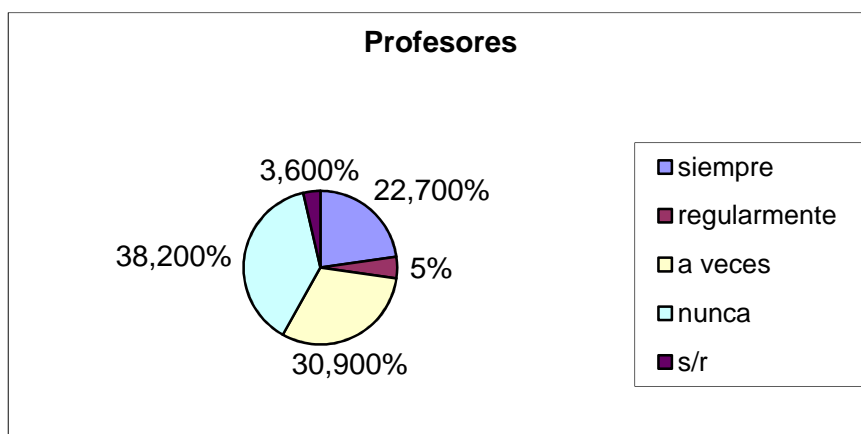
5.10 La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres	2		1			2		3	6	
Total puntaje	17	3	6		4	25	5	34	42	4
Porcentaje (%)	56,7	10	20		13,3	22,7	4,5	30,9	38,2	3,6

En relación con la dimensión instancias de apoyo a los padres y apoderados, el 66,7% de los docentes directivos opinó entre *siempre* y *regularmente*, es decir 2/3 y solo el 20% a veces.

Existe una buena percepción de los docentes directivos sobre la gestión de apoyo a los padres y apoderados.



De acuerdo con estos resultados, se puede señalar que la percepción que tienen los profesores sobre esta dimensión no es positiva.



En síntesis se observa apreciaciones en polos opuestos entre los docentes directivos y los profesores en esta dimensión de alta trascendencia: relación escuela con los padres.

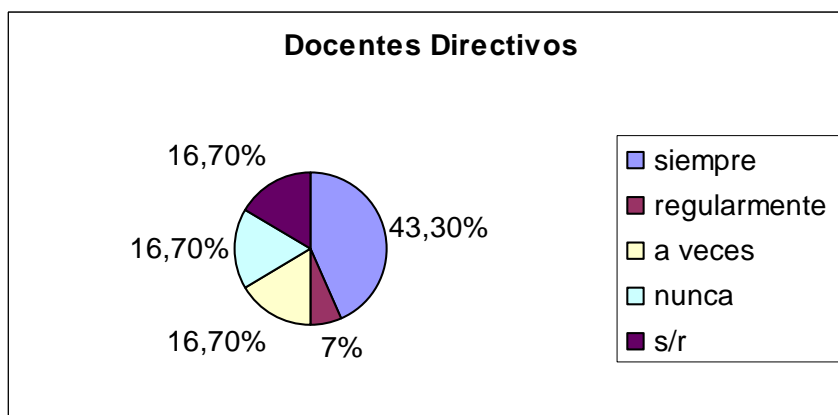
Dimensión: Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad.

Inst. de apoyo en organismos y servicios a la comunidad	Directivos (3)					Profesores (11)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
6.1 Se aprovechan los programas del MINEDUC (ej: ensayos de SIMCE, etc)	2	1				5	2	4		
6.2 Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad	2				1	4	1	3	2	1
6.3 Se aprovechan soportes técnicos externos	2		1			3		5	2	1
6.4 Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)			2		1	2		4	3	2
6.5 La escuela recepciona alumnos en práctica	2	1				3	1	5	1	1
6.6 Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)	3					3	1	7		
6.7 Se aprovechan convenios con Instituciones (ej: Universidades,	2			1		2		6	3	

empresas etc.)										
6.8 La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos				2	1			4	7	
6.9 La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.				2	1			5	6	
6.10 La Municipalidad asesora la realización del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.			2		1			3	8	
Total puntaje	13	2	5	5	5	22	5	46	32	5
Porcentaje (%)	43.3%	6.7%	16.7%	16.7%	16.7%	20%	4.5%	41.8%	29.1%	4.5%

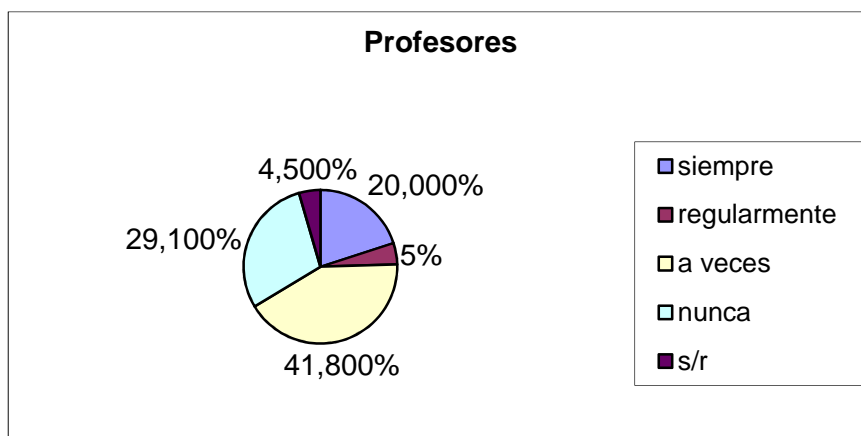
En relación a la dimensión Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad el 43,3% y el 6,7% de los directivos dio su preferencia a las categorías *siempre* y *regularmente*, es decir, el 50% tiene una opinión favorable, en cambio el otro 50% se divide igualitariamente en las categorías *a veces*, *nunca* y *sin responder*.

De acuerdo con estos resultados, se puede señalar que el nivel de percepción de los docentes directivos es medianamente positivo y alcanza el 50% de las preferencias.



En relación con los resultados obtenidos en los profesores, la cuarta parte tuvo una percepción favorable (*siempre* 20%, *regularmente* 4,5%); el 41,8% le dio su preferencia a la categoría *a veces* y 29,1% a *nunca* y sólo el 4,5% no respondió.

De acuerdo con estos resultados, se puede señalar que la percepción de los profesores sobre esta dimensión es negativa.



En síntesis, la percepción entre los docentes directivos y los profesores no guarda relación en la percepción sobre la gestión en la comunidad.

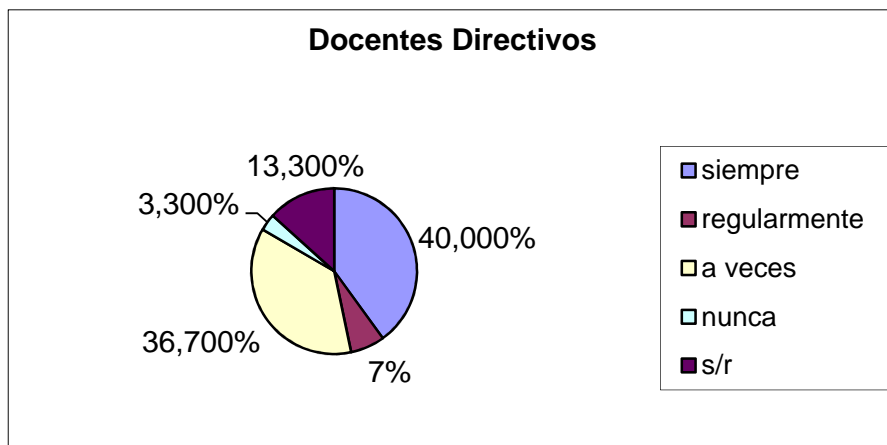
Dimensión: Uso de recursos

Uso de recursos	Directivos (3)					Profesores (11)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
7.1 El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.	2		1			3		7	1	
7.2 Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.	2		1			3	1	4	3	
7.3 La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.					3	1		2	6	2
7.4 Se usa la tecnología existente para mejorar los	1	1	1			3	1	7		

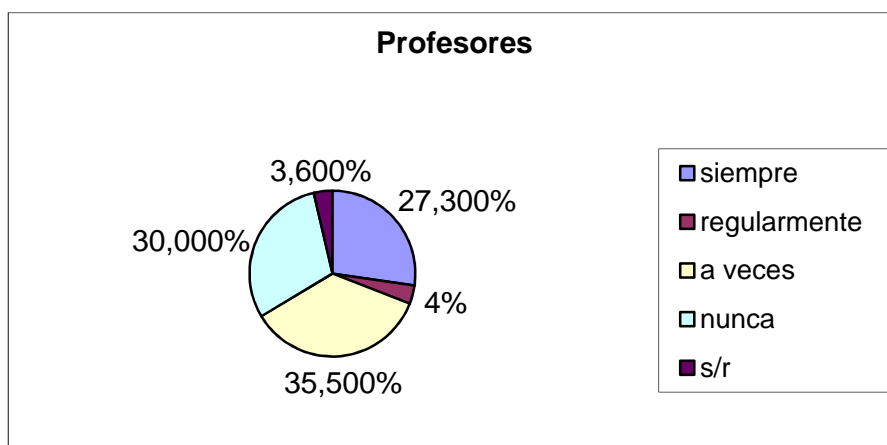
resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.).										
7.5 Se alienta la investigación educativa en los docentes.	1		2			2		3	6	
7.6 La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.		1	2			3		1	7	
7.7 Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej: data).			1	1	1			7	3	1
7.8 La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.	2		1			6	1	3	1	
7.9 La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser usada por los profesores como autoperfeccionamiento (ej: libros de metodologías innovadoras etc.).	2		1			3		3	4	1
7.10 El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.	2		1			6	1	2	2	
Total puntaje	12	2	11	1	4	30	4	39	33	4
Porcentaje (%)	40%	6.7%	36.7%	3.3%	13.3%	27.3%	3.6%	35.5%	30%	3.6%

Con respecto a la dimensión Uso de recursos las opiniones de los directivos están polarizados: agrupadas en *siempre* (40%), *regularmente* (6,7%) y por otra parte hay 36,7% que opinan *a veces* y un 3,3% *nunca*.

Se concluye que este estamento de la escuela no tiene opiniones unificadas ya que los mayores porcentajes se distribuyen en *siempre* y *a veces*, por lo tanto, el uso de recursos según estas opiniones tiene falencias.



En opiniones entregadas por los profesores el 27,3% señaló la categoría *siempre*; el 3,6% *regularmente*, pero las opiniones se centran en las categorías negativas *a veces* 35,5% y *nunca* 30% que equivale a 2/3 de la muestra de este estamento. Estas opiniones también demuestran que esta dimensión es mal evaluada.



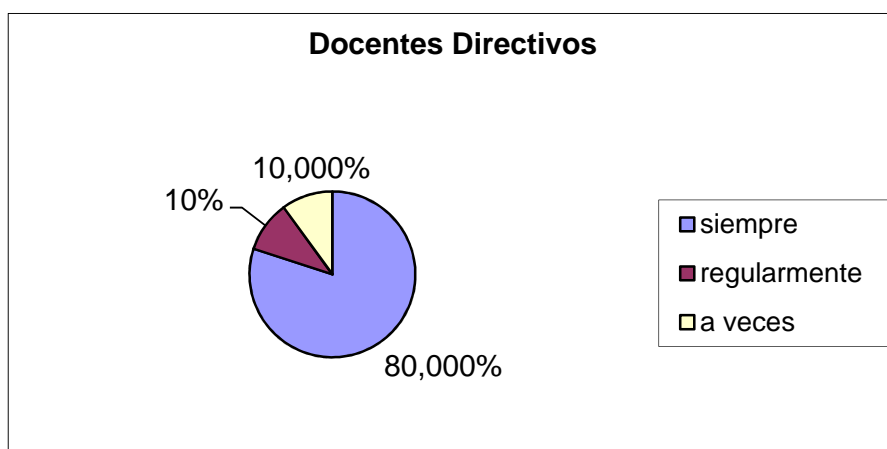
Análisis Descriptivo Desagregado

Dimensión: Clima Organizacional

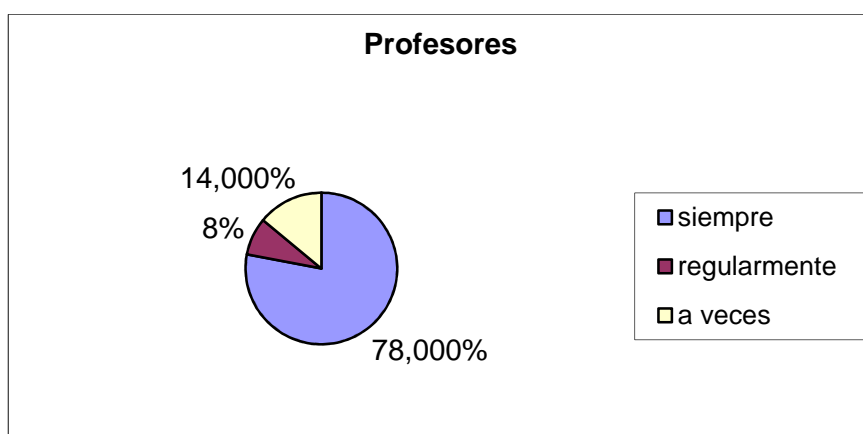
Clima Organizacional	Directivos (3)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
1.1 La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.	3					8	1	1		
1.2 Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.	3					9		1		
1.3 Se promueve el trabajo en equipo.	3					7	1	2		
1.4 El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.	2	1				10				
1.5 Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.	3					8	1	1		
1.6 Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.	3					8	1	1		
1.7 Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.	3					9	1			
1.8 El equipo directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la Escuela.			3			2	1	7		
1.9 Se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con los alumnos y las familias.	2	1				8	1	1		
1.10 El equipo Directivo es accesible y escucha al personal.	2	1				9	1			
Total puntaje	24	3	3			78	8	14		
Porcentaje (%)	80%	10%	10%			78%	8%	14%		

Los directivos se inclinan por las categorías *siempre* con un 80% y *regularmente* un 10% y solo un 10% en la categoría *a veces*.

Con estos porcentajes, esta dimensión estaría bien desarrollada según este estamento, existiendo un buen clima organizativo.



En la opinión entregada por los profesores ocurre lo mismo, ya que el 78% marcó *siempre* y el 8% optó por *regularmente* y sólo el 14% eligió *a veces*.



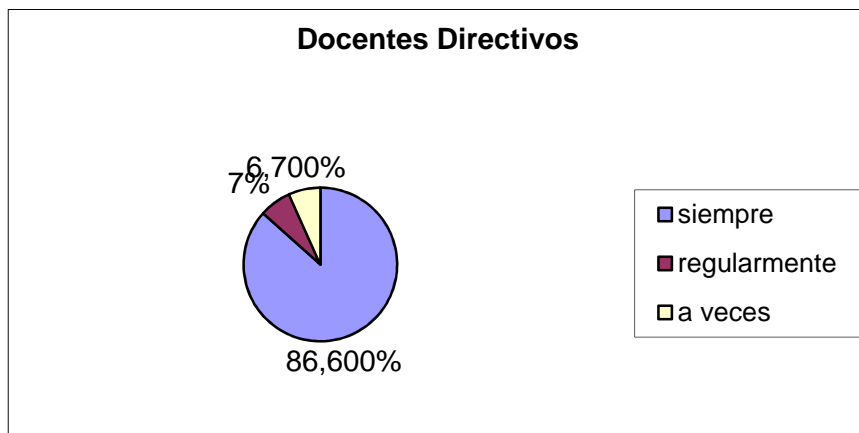
De acuerdo a estos porcentajes, se puede concluir que la escuela presenta un excelente clima organizacional y por lo tanto hay aquí una gran fortaleza.

Dimensión: Gestión Administrativa

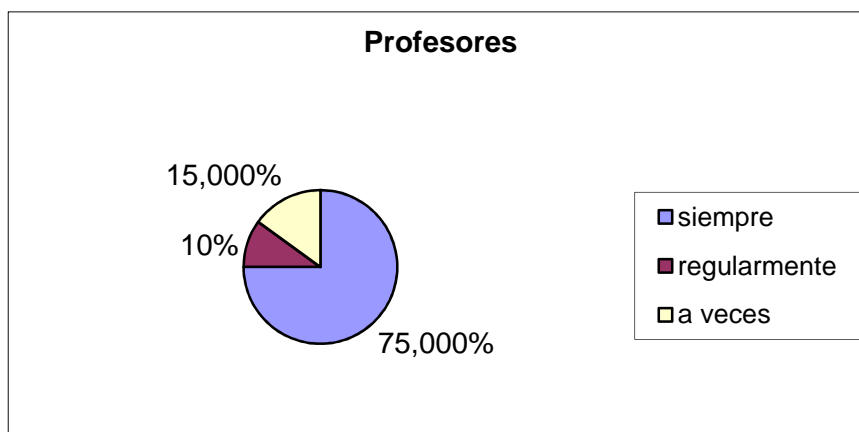
Gestión Administrativa	Directivos (3)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
2.1 La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.	2	1				6	1	3		
2.2 Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.	3					7	1	2		
2.3 Los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.	1		2			3	1	6		
2.4 Existe preocupación por mejoramiento de la infraestructura	3					8	1	1		
2.5 Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.	2	1				5	3	2		
2.6 El equipo Directivo se encuentra comprometido con innovaciones para la gestión de calidad.	3					9	1			
2.7 El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal	3					10				
2.8 El equipo Directivo promueve la elaboración de proyectos curriculares.	3					8	1	1		
2.9 La escuela elabora cada año un Plan anual.	3					9	1			
2.10 En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.	3					10				
Total puntaje	26	2	2			75	10	15		
Porcentaje (%)	86,6	6,7	6,7			75	10	15		

En lo relativo a la gestión administrativa, el 86,6% de los directivos otorgó su preferencia a la categoría *siempre*, el 6,7% a la categoría *regularmente* y sólo el 6,7% a la categoría *a veces*.

Para este estamento existe satisfacción en torno a la gestión realizada.



De los profesores, el 75% asigna su preferencia a la categoría *siempre*, el 10% a la categoría *regularmente* y sólo el 15% a la categoría *a veces*. También este estamento considera que existe una buena gestión administrativa.



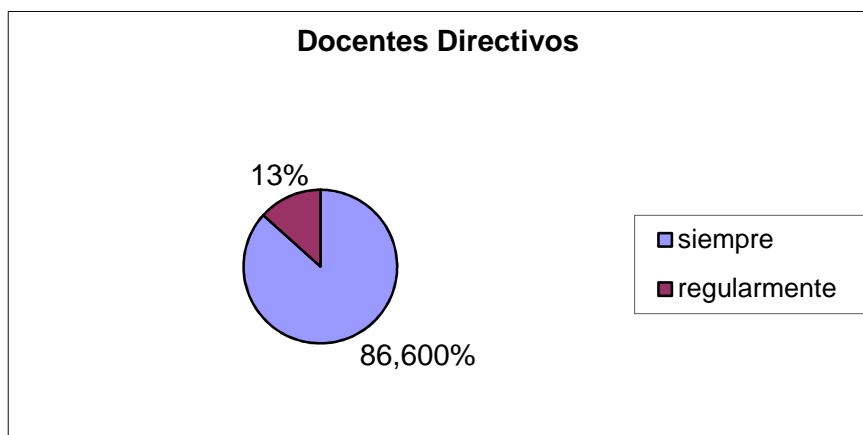
En general la dimensión gestión administrativa es muy bien evaluada, tanto por el equipo directivo como también por los profesores, lo que constituye nuevamente una gran fortaleza de la Escuela.

Dimensión: La cultura de la Escuela

La cultura de la Escuela	Directivos					Profesores				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
3.1 Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.	3					5	1	4		
3.2 Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y placentero.	2	1				6	2	2		
3.3 Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.	2	1				4	2	4		
3.4 La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.	3					8	1	1		
3.5 Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.	3					6		4		
3.6 Las frustraciones son una llamada para la acción "es mi, nuestra responsabilidad salvar la escuela".	2	1				8	1	1		
3.7 El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.	3					9	1			
3.8 Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.	3					8	1	1		
3.9 Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela	2	1				10				

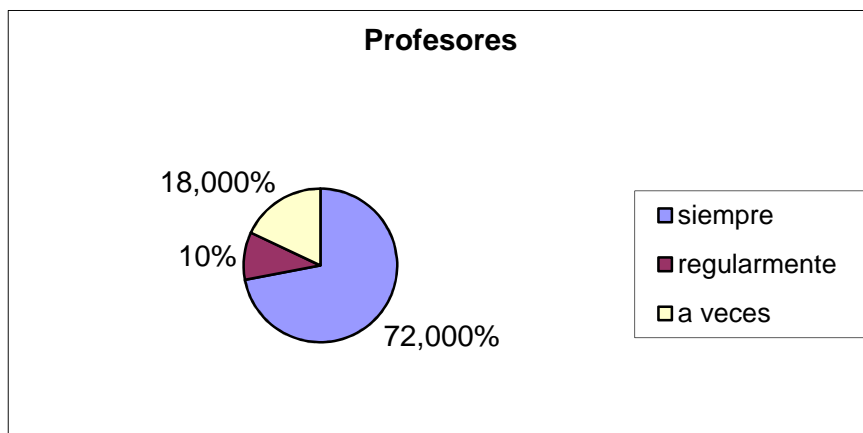
(declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros										
3.10 Los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.	3					8	1	1		
Total puntaje	26	4				72	10	18		
Porcentaje (%)	86,6	13,3				72	10	18		

La cultura de la escuela, presenta en el equipo directivo un alto grado de apreciación con un 86,6% en la categoría *siempre* y un 13,3% en la categoría *regularmente*, lo que se traduce en un buen desarrollo de la cultura.



En los profesores, un 72% de las preferencias se manifiesta por la categoría *siempre* y un 10% por la categoría *regularmente* y sólo el 18% opta por la categoría *a veces*.

Los profesores también consideran que existe un buen desarrollo de la cultura.



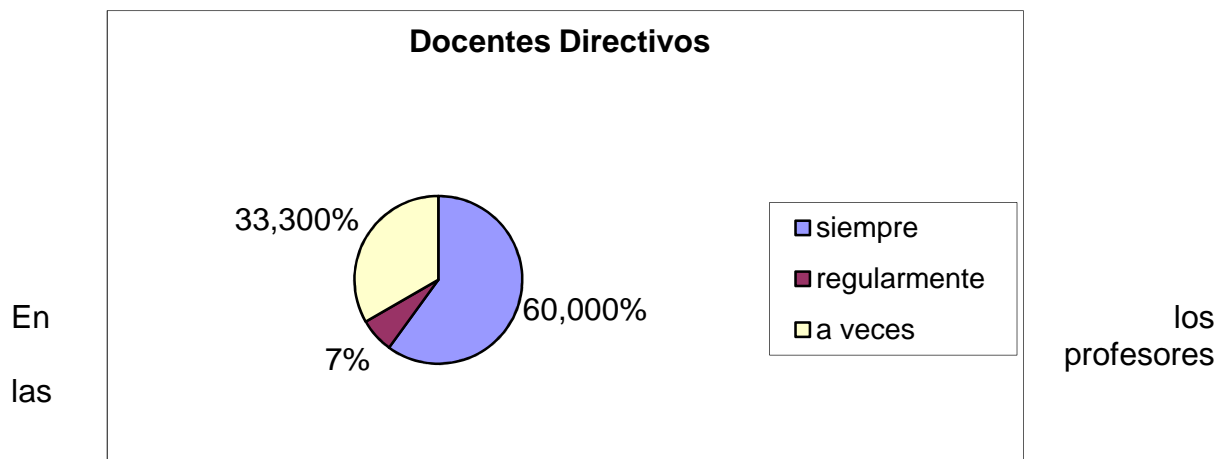
Como conclusión, la escuela también presenta una fortaleza en esta dimensión.

Dimensión: Proceso Aprendizaje - Enseñanza

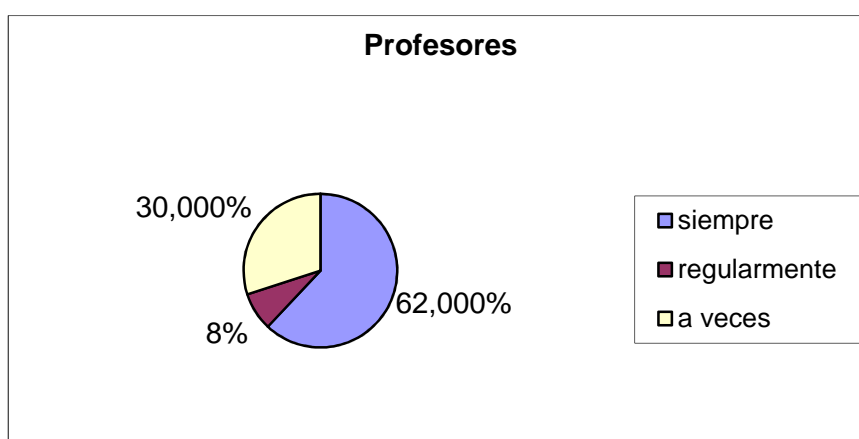
Proceso Aprendizaje Enseñanza	Docentes Directivos					Profesores				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
4.1 Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.	3					10				
4.2 Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.	2	1				3	1	6		
4.3 Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.	2	1				6	1	3		
4.4 Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.			3			2	1	7		
4.5 Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.	3					10				
4.6 Se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos.	1		2			5	1	4		
4.7 Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el proceso aprendizaje – enseñanza.	1		2			4	2	4		
4.8 Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.	2		1			9	1			
4.9 Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.	1		2			5		5		

4.10 e analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.	3					8	1	1		
Total puntaje	18	2	10			62	8	30		
Porcentaje (%)	60	6,7	33,3			62	8	30		

De acuerdo a las preferencias vertidas por los directivos, esta dimensión tan importante presenta un 60% de preferencias en la categoría *siempre*; un 6,7% en la categoría *regularmente* y un 33% en la categoría *a veces*. Esto permite decir que 2/3 aprueban la gestión en los aprendizajes y 1/3 lo reprueba.



preferencias se enmarcan con un 62% para la categoría *siempre*; un 8% para la categoría *regularmente* y un 30% para la categoría *a veces*. Aquí en los profesores ocurre casi lo mismo, en tanto 2/3 aprueban la gestión de los aprendizajes y 1/3 la reprueba.



En resumen en ambos estamentos hay plena coincidencia en que el proceso de aprendizaje está bien encaminado, sin embargo, le falta aún mayores logros.

Es importante considerar las cifras duras del último SIMCE (Sistema de la Medición de la Calidad Educativa) aplicada a los 4° años básicos que dicen que la escuela

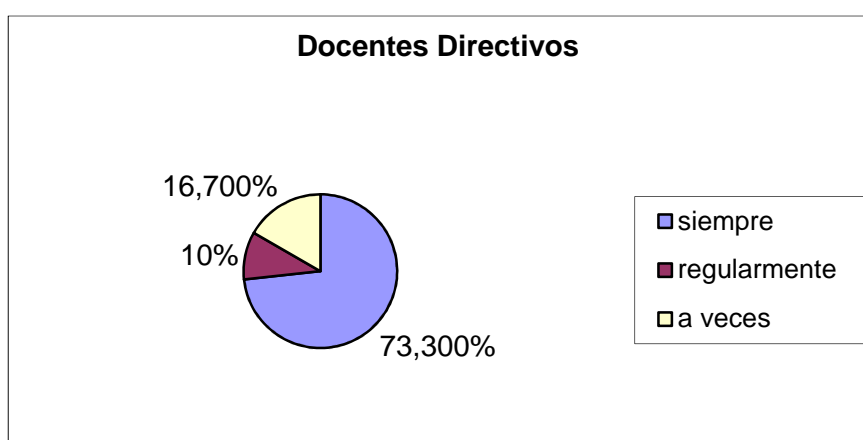
está por debajo de los logros promedios a nivel Nacional como también de la comuna, de allí que es catalogada como “escuela crítica”; es decir estas cifras no se encuentran en real concordancia con las apreciaciones de los directivos y profesores.

Dimensión: Instancias de Apoyo Padres y Apoderados.

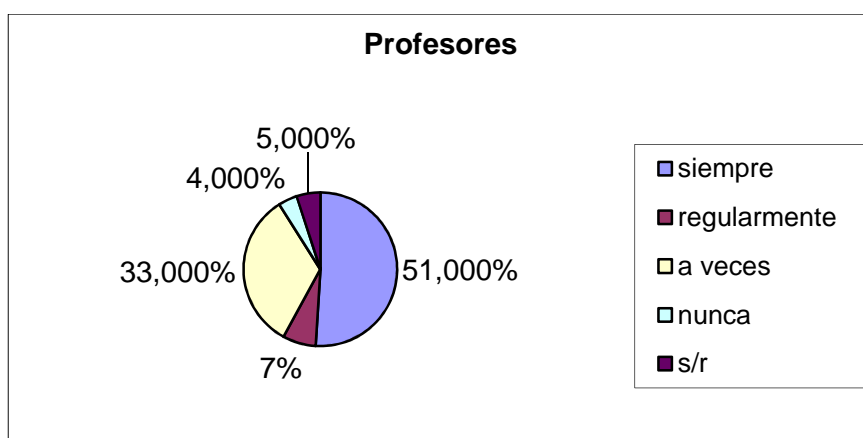
Instancias de apoyo Padres y Apoderados	Directivos (3)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
5.1 Asesora el Centro General de Padres.	3					3	1	1		5
5.2 Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso	1		2			4	1	5		
5.3 La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres	3					9	1			
5.4 Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.	2	1				9		1		
5.5 Se realizan escuelas para padres	1		2			5	1	4		
5.6 Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.	2	1				6	1	3		
5.7 Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)	3					3	1	4	2	
5.8 Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la escuela	2		1					8	2	
5.9 El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a	3					7	1	2		

la escuela										
5.10 La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres	2	1				5		5		
Total puntaje	22	3	5			51	7	33	4	5
Porcentaje (%)	73,3	10	16,7			51	7	33	4	5

El 73,3% de los directivos opinó que *siempre*; el 10% opinó que *regularmente* y el 16,7% que *a veces*. Existe una buena percepción de los directivos sobre la gestión de apoyo a los padres y apoderados.



De los el 51% profesores, optó por la categoría *siempre*; un 7% por *regularmente*; un 33% por *a veces* y un 4% por *nunca*.



De acuerdo con estos resultados, se infiere que la percepción que tienen los profesores también es positiva aunque en menor porcentaje que lo percibido por los directivos.

Como conclusión, la instancia de apoyo a los padres y apoderados es bien valorada por ambos estamentos; es preciso decir que hay tarea por hacer para mejorarla, considerando que éste es un pilar fundamental del proceso educativo.

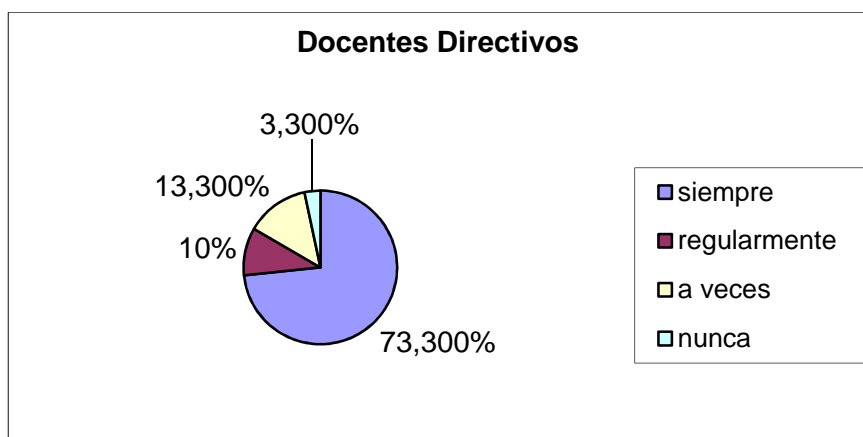
Dimensión: Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad.

Inst. de apoyo en organismos y servicios a la comunidad	Directivos (3)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
6.1 Se aprovechan los programas del MINEDUC (ej: ensayos de SIMCE, etc.)	3					9		1		
6.2 Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad	3					8				2
6.3 Se aprovechan soportes técnicos externos	3					3	1	6		
6.4 Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)	2		1			5	1	4		
6.5 La escuela recepciona alumnos en práctica	2	1				7		3		
6.6 Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)	2	1				9		1		
6.7 Se aprovechan convenios con Instituciones (ej: Universidades, empresas etc.)	2	1				6	1	3		
6.8 La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos			3					6	4	
6.9 La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.	3					5	1	4		

6.10 La Municipalidad asesora la realización del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.	2			1		5		5		
Total puntaje	22	3	4	1		57	4	33	4	2
Porcentaje (%)	73,3	10	13,3	3,3		57	4	33	4	2

El 73,3% de los directivos dio su preferencia a la categoría *siempre*; el 10% a la categoría *regularmente*; el 13,3% a la categoría *a veces* y el 3,3% a la categoría *nunca*.

El nivel de percepción de los directivos es positivo, alcanzando un 83% de las preferencias.

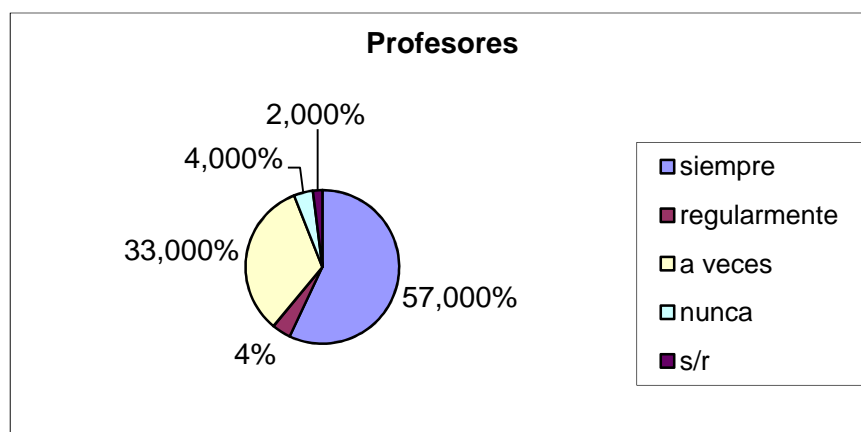


El 57%

de los profesores

otorgó su preferencia a la categoría *siempre*, el 4% a la categoría *regularmente*, el 33% a la categoría *a veces* y el 4% a la categoría *nunca*.

La percepción de los profesores muestra un 57% de preferencias por la categoría *siempre*, un 4% en la categoría *regularmente*, un 3% en la categoría *a veces* y el 4% en la categoría *nunca*. Este estamento valora esta dimensión en forma positiva aunque más de 1/3 lo aprecia negativamente.



A modo de conclusión, existe una buena percepción de esta dimensión en ambos estamentos, aunque se debe mejorar.

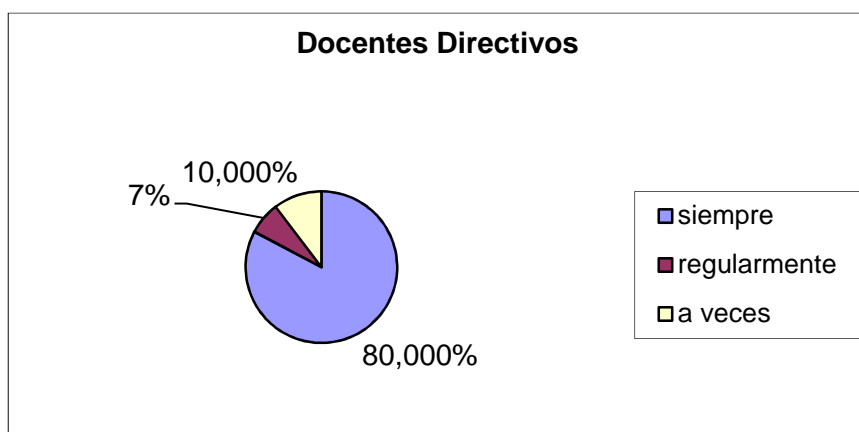
Dimensión: Uso de recursos.

Uso de recursos	Directivos (3)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
7.1 El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.	3					4	1	5		
7.2 Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.	2	1				3		6		1
7.3 La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.	3					6		3	1	
7.4 Se usa la tecnología existente para mejorar los resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.)	2	1				8	1	1		
7.5 Se alienta la investigación educativa en los docentes.	2		1			6		3		1
7.6 La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.	2		1			2		7	1	
7.7 Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej: data).	2				1	5		5		
7.8 La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.	3					9	1			
7.9 La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser	2		1			4	1	4	1	

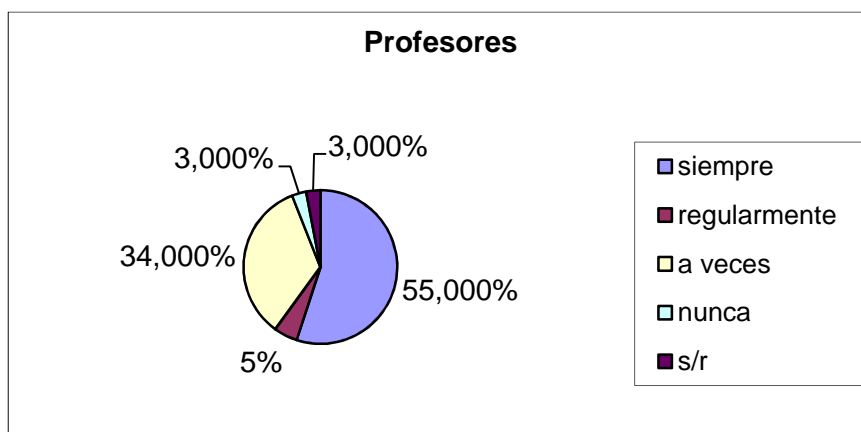
usada por los profesores como autoperfeccionamiento (ej: libros de metodologías innovadoras etc.)										
7.10 El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.	3					8	1			1
Total puntaje	24	2	3		1	55	5	34	3	3
Porcentaje (%)	80	6,7	10		3,3	55	5	34	3	3

Al observar los resultados obtenidos por los directivos, ellos muestran un 80% de preferencia por la categoría *siempre* y tan sólo un 10% en la categoría *a veces*.

De acuerdo a estos porcentajes, los recursos de que dispone la escuela estarían siendo bien utilizados



Un 55% de los profesores se inclina por la categoría *siempre*; un 5% por *regularmente*, lo cual suma un 60% contra un 37% que optó por las categorías *a veces* (34%) y *nunca* (3%). Más de la mitad de los profesores valora el uso de los recursos.



A la luz de los resultados, si bien es cierto que existe una alta valoración por parte del estamento directivo, en los profesores la aprobación no es compartida por un número apreciable que se debe considerar, en aras del mejor uso de los recursos con que cuenta la escuela y que constituyen una buena ayuda en el apoyo de los aprendizajes.

	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]	
Cultura_In~1	70.90909	9.057515	50.72769	91.09049

Destaca la buena valoración que reciben precisamente aquellas dimensiones que apuntan de manera directa a la gestión, tales como clima interno, gestión administrativa y cultura institucional.

Con estos puntajes es factible afirmar que la gestión escolar está regularmente valorada en el uso de recursos, los servicios a la comunidad y en la dimensión de enseñanza-aprendizaje. Todos estos aspectos debieran ser revisados y sometidos a un proceso de replanteamiento interno.

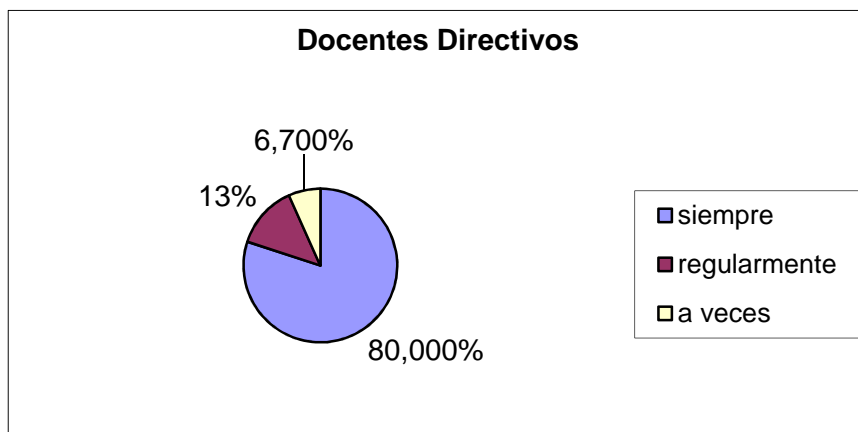
En lo tocante al apoyo a los padres, definitivamente existe una mala evaluación, la cual debiera llamar la atención del establecimiento, en orden a definir políticas específicas en este ámbito.

Análisis Descriptivo Desagregado

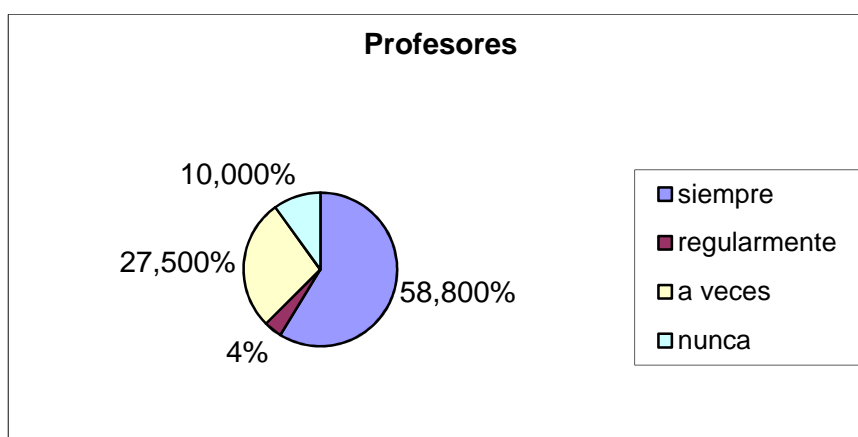
Dimensión: Clima Organizacional

Clima Organizacional	Directivos (3)					Profesores (8)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
1.1 La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.	2	1				4		4		
1.2 Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.	2	1				5	1	2		
1.3 Se promueve el trabajo en equipo.	3					6	1	1		
1.4 El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.	2	1				6		2		
1.5 Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.	3					5		3		
1.6 Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.	3					5		2	1	
1.7 Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.	3					6		2		
1.8 El equipo directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la Escuela.	1		2			1		2	5	
1.9 Se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con los alumnos y las familias.	3					3		4	1	
1.10 El equipo Directivo es accesible y escucha al personal.	2	1				6	1		1	
Total puntaje	24	4	2			47	3	22	8	
Porcentaje (%)	80	13,3	6,7			58,8	3,8	27,5	10	

De acuerdo a las opiniones emitidas por los directivos sobre la dimensión clima organizacional, mayoritariamente éstas se inclinan por la categoría *siempre* con un 80%; lo que implica un alto grado de valoración en las relaciones humanas de esta escuela.



En opinión entregada por los profesores el 58,8% señaló la categoría *siempre*; el 3,8% marcó la categoría *regularmente* lo que sumadas dan 62,6%, es decir más de la mitad de los docentes encuentran un buen clima organizacional. No obstante hay aproximadamente 1/3 que lo valora como *a veces* y *nunca*.

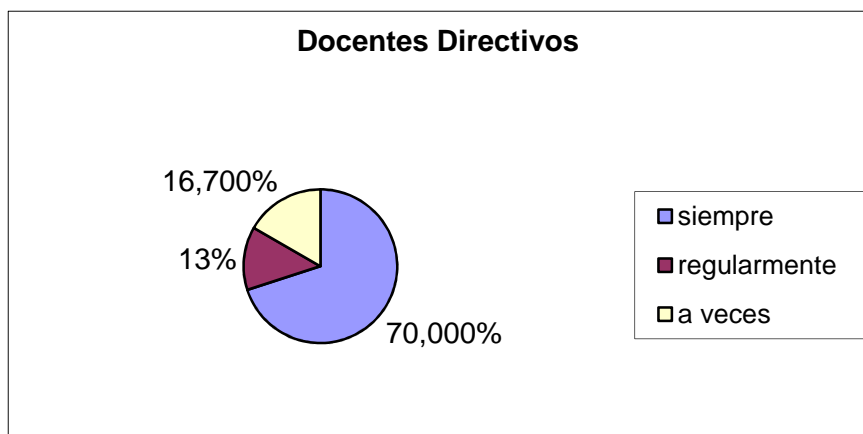


En resumen, se constata que los niveles de percepción de los directivos y docentes mayoritariamente comparten una buena valoración de esta dimensión. La tarea en este caso consistiría en mejorar aún más para, en el futuro, incorporar al tercio de los profesores que tiene opiniones distintas.

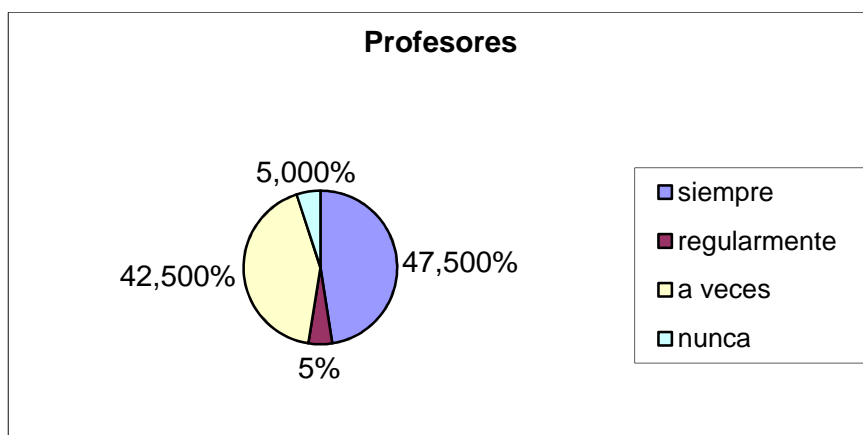
Dimensión: Gestión Administrativa

Gestión Administrativa	Directivos (3)					Profesores (8)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
2.1 La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.	3					4		4		
2.2 Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.	2		1			4	1	3		
2.3 Los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.	1		2					7	1	
2.4 Existe preocupación por mejoramiento de la infraestructura	1		2			4		4		
2.5 Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.	3					5	1	2		
2.6 El equipo Directivo se encuentra comprometido con innovaciones para la gestión de calidad.	2	1				5		3		
2.7 El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal	2	1				4	1	3		
2.8 El equipo Directivo promueve la elaboración de proyectos curriculares.	3					3		4	1	
2.9 La escuela elabora cada año un Plan anual.	2	1				5	1		2	
2.10 En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.	2	1				4		4		
Total puntaje	21	4	5			38	4	34	4	
Porcentaje (%)	70	13,3	16,7			47,5	5	42,5	5	

El 70% de la muestra entrega su preferencia a la categoría *siempre*, el 13,3% a la categoría *regularmente* y un 16,7% a la categoría *a veces*. Es decir hay una alta percepción por parte de este estamento.



El 47,5% de los profesores eligió la categoría *siempre*, el 5% la categoría *regularmente*; pero el 42,5% optó por la categoría *a veces* y sólo el 5% por la categoría *nunca*. Aquí se observa claramente que hay una polarización de las opiniones; es decir, este estamento valora medianamente la gestión administrativa.



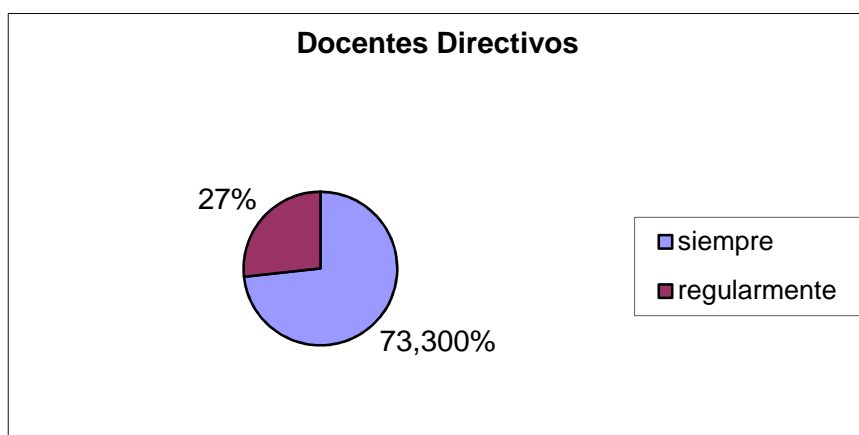
Es importante observar que, al igual que los directivos, el indicador sobre los cursos de perfeccionamiento tiene una valoración negativa, puesto que siete profesores eligieron la categoría *a veces* y uno la categoría *nunca*. Esto implica que la escuela tiene un gran desafío por la formación continua de sus maestros tan necesaria hoy en un mundo que está cambiando cada vez a velocidades mayores y la escuela no puede quedarse a la saga del cambio.

Dimensión: La cultura de la Escuela

La cultura de la Escuela	Directivos (3)					Profesores (8)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
3.1 Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.	3					4	1	3		
3.2 Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y placentero.	2	1				3	2	3		
3.3 Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.	2	1				4	3	1		
3.4 La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.	1	2				3		1	4	
3.5 Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.	1	2				2		4	2	
3.6 Las frustraciones son una llamada para la acción "es mi, nuestra responsabilidad salvar la escuela".	3					4	4			
3.7 El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.	2	1				3		4	1	
3.8 Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.	3					4		3	1	
3.9 Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela	3					5	1	2		

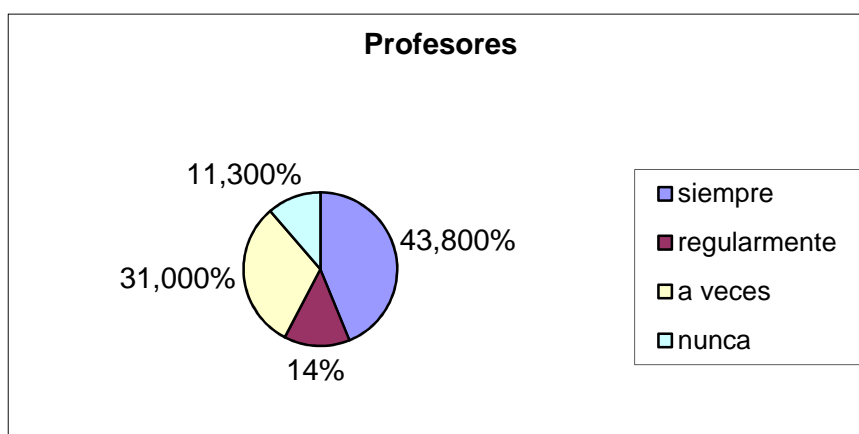
(declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros										
3.10 Los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.	2	1				3		4	1	
Total puntaje	22	8				35	11	25	9	
Porcentaje (%)	73,3	26,7				43,8	13,8	31	11,3	

En relación con la dimensión “la cultura de la escuela”, el 73,3% de los directivos está en la categoría *siempre* y el 26,% en la categoría *regularmente*; es decir el 100% considera que existe un buen nivel de la cultura de la escuela.



Las categorías *siempre* y *regularmente* en los profesores suman cerca de 60%, lo que implica que una mayoría de los profesores están conformes con la cultura institucional tal como se encuentra.

No obstante lo anterior, hay un 31% que optó por la categoría *a veces* y un 11,3% por la categoría *nunca* que sumadas llegan al 42,3% cifra no despreciable que se debe considerar en la escuela para mejorarla.

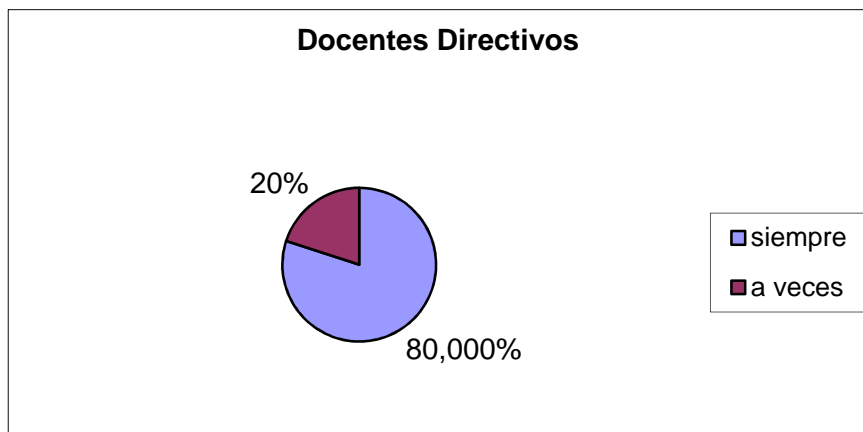


Dimensión: Proceso Aprendizaje - Enseñanza

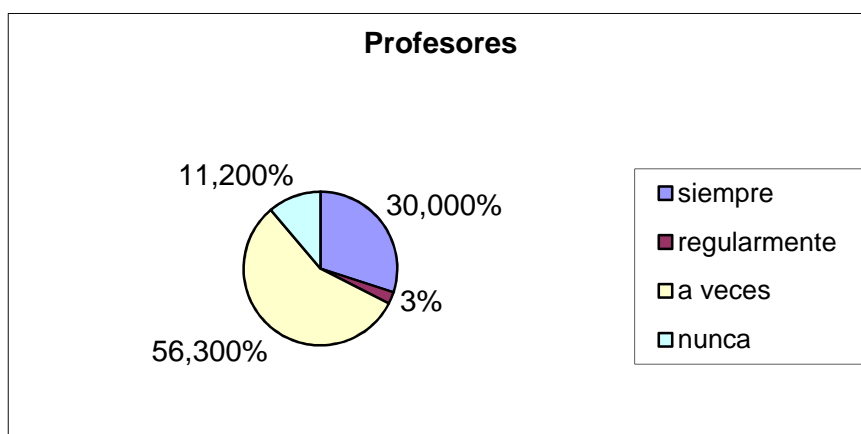
Proceso Aprendizaje Enseñanza	Directivos (3)					Profesores (8)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
4.1 Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.	3					7		1		
4.2 Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.	3					3		5		
4.3 Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.	2		1			1		5	2	
4.4 Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.	2		1			1		6	1	
4.5 Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.	2		1			3	1	3	1	
4.6 Se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos.	3					2	1	4	1	
4.7 Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el proceso aprendizaje – enseñanza.	2		1			2		5	1	
4.8 Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.	3					1		5	2	
4.9 Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.	2		1			2		6		

4.10 Se analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.	2		1			2		5	1	
Total puntaje	24		6			24	2	45	9	
Porcentaje (%)	80		20			30	2,5	56,3	11,2	

En relación con el “proceso de aprendizaje – enseñanza”, el 80% de los directivos opinó *siempre* y el 20% *a veces*. No olvidemos que esta escuela es considerada “crítica” precisamente por los resultados en las mediciones externas (SIMCE).



De los profesores, sólo el 30% opinó por la categoría *siempre*; el 2,5% por la categoría *regularmente* pero el 56,3% por la categoría *a veces* y el 11,2% por la categoría *nunca*.



Aquí queda claramente establecido que la gestión de los procesos de aprendizajes presenta una gran dificultad.

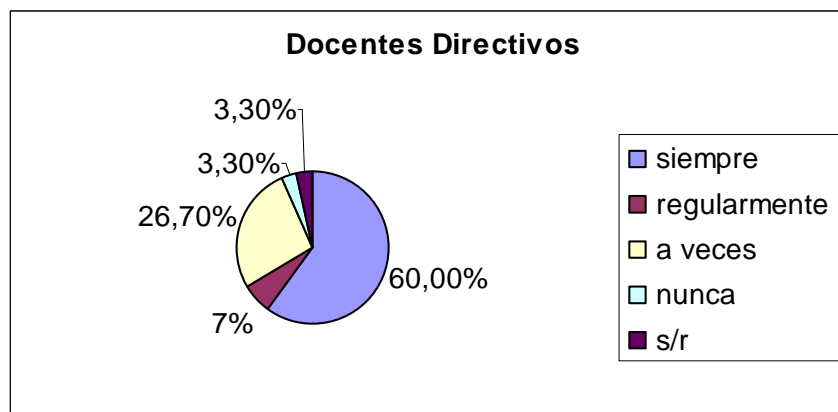
En síntesis, y a la luz de estos resultados, existe una gran diferencia en la percepción de estos dos estamentos. Mientras los directivos evalúan bien esta dimensión los docentes la evalúan mal.

Dimensión: Instancias de apoyo Padres y Apoderados.

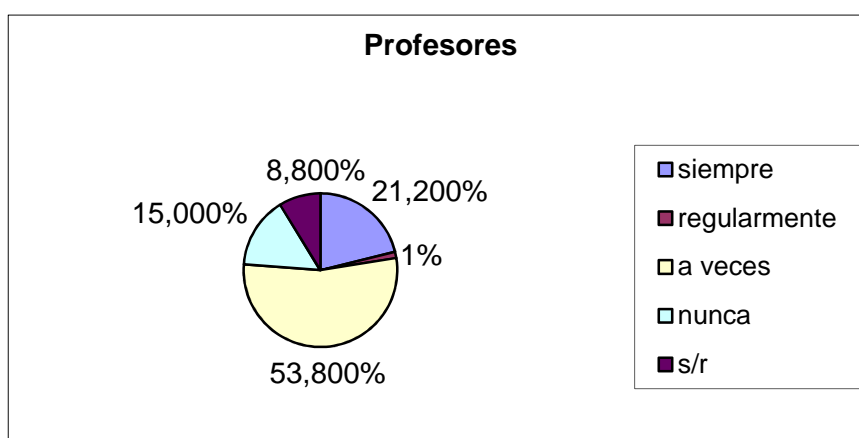
Instancias de apoyo Padres y Apoderados	Directivos (3)					Profesores (8)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
5.1 Asesora el Centro General de Padres.			2		1	1		3		4
5.2 Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso	3					1		5	1	1
5.3 La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres	1	1	1			4	1	3		
5.4 Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.	2				1	6		2		
5.5 Se realizan escuelas para padres	2		1					7	1	
5.6 Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.	2	1						7	1	
5.7 Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)	3							6	1	1
5.8 Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la	1		2					1	7	

escuela										
5.9 El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela	2		1			1		6	1	
5.10 La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres	2		1			4		3	1	
Total puntaje	18	2	8		2	17	1	43	12	7
Porcentaje (%)	60%	6,7%	26,7%		3,3%	21,2%	1,3%	53,8%	15%	8,8%

El 60% de los directivos opinó que *siempre* y el 6,7% opinó *regularmente*; por otra parte el 26,7% opinó *a veces* y el 3,3% opinó *nunca*. De acuerdo a estos resultados, se puede señalar que 2/3 de los directivos tiene una buena percepción sobre la gestión de apoyo a los padres.



En los profesores, se entregó un 21,2% de las preferencias a la categoría *siempre* lo que sumado a la categoría *regularmente* se llega a la cifra de 22,6%. Por lo contrario el 53,8% opinó por la categoría *a veces* y un 15% por la categoría *nunca* que al sumarlos dan 68,8 que valora negativamente a esta dimensión.



Es importante la calificación de los profesores porque ellos son los que están cotidianamente más en contacto con las familias.

Todo lo anterior implica un gran desafío para la escuela porque la familia es un vértice principal del triángulo del éxito educativo: familia, alumnos y docentes. También llama la atención que el indicador N°1 "As esora al Centro de Padres".

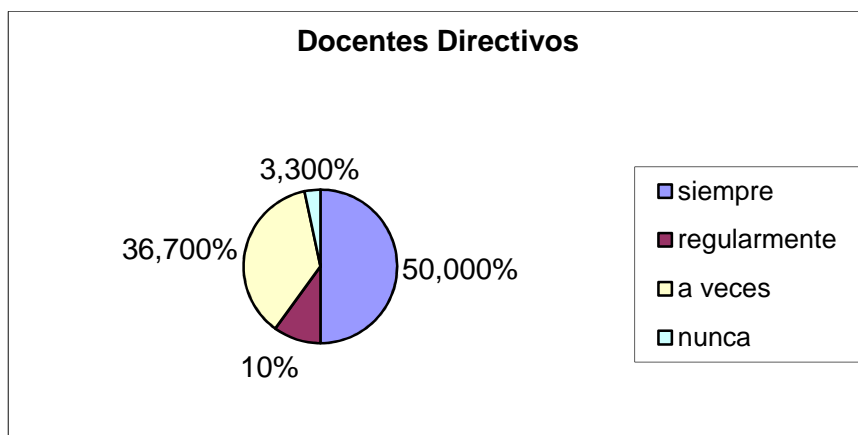
Dimensión: Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad.

Inst. de apoyo en organismos y servicios a la comunidad	Directivos (3)					Profesores (8)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
6.1 Se aprovechan los programas del MINEDUC (ej: ensayos de SIMCE, etc.)	3					7		1		
6.2 Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad	2		1			5	1	2		
6.3 Se aprovechan soportes técnicos externos	2		1			4		3	1	
6.4 Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)	1		2			2		2	4	
6.5 La escuela recepciona alumnos en práctica	2	1				7	1			
6.6 Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)	1	1	1			7		1		
6.7 Se aprovechan convenios con Instituciones (ej: Universidades, empresas etc.)	1	1	1			4	1	3		
6.8 La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos	1		2					5	3	
6.9 La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.	1		2			1		7		
6.10 La	1		1	1				7	1	

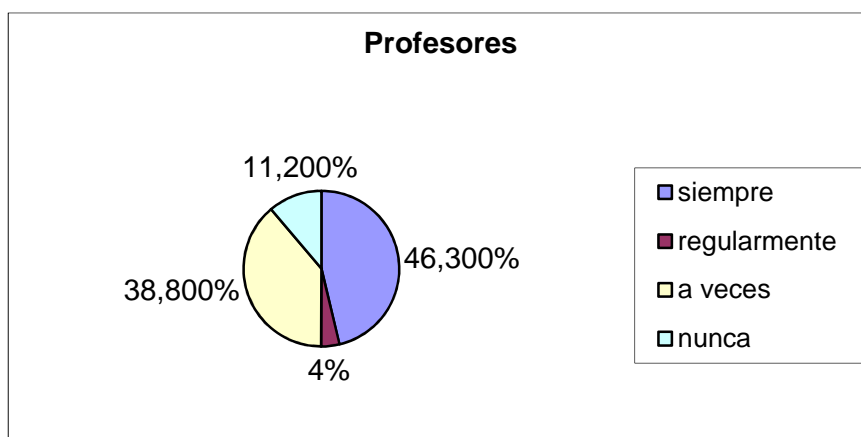
Municipalidad asesora la realización del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.										
Total puntaje	15	3	11	1		37	3	31	9	
Porcentaje (%)	50%	10%	36,7%	3,3%		46,3%	3,8%	38,8%	11,2%	

En relación con la dimensión “instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad”, el 50% de los directivos dio su preferencia a la categoría *siempre*, el 10% a la categoría *regularmente*, el 3,7% a la categoría *a veces* y el 3,3% a *nunca*.

El nivel de percepción de los docentes directivos es medianamente positivo, por cuanto hay más de un tercio que optó por las categorías *a veces* y *nunca*, es decir, la escuela no ha logrado posesionar óptimamente la oferta del entorno según este estamento.



El 46,3% de los profesores dio su preferencia a la categoría *siempre*; el 3,8% a la categoría *regularmente*; el 38,8% a la categoría *a veces* y el 11,2% a la categoría *nunca*.



En síntesis, tanto los directivos como los profesores comparten las percepciones sobre esta dimensión en el sentido de que falta, en gran medida, aprovechar el soporte que pueden entregar los organismos y servicios de la comunidad a la Escuela.

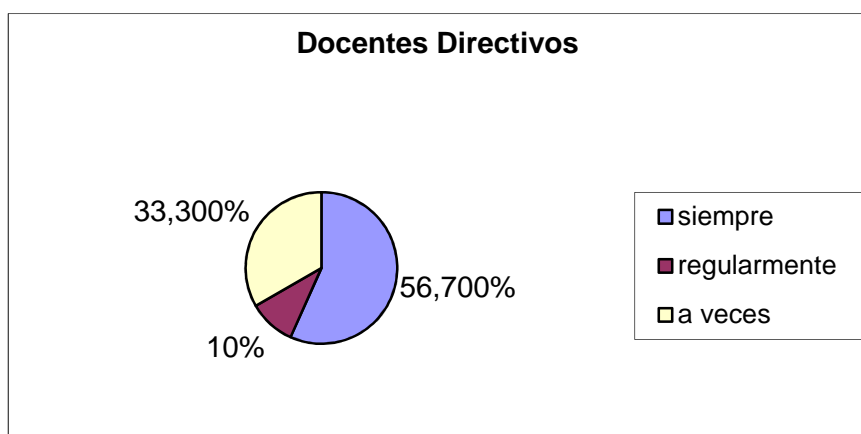
Dimensión: Uso de recursos.

Uso de recursos	Directivos (3)					Profesores (8)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
7.1 El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.	2		1			1		7		
7.2 Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.	2	1				4		3	1	
7.3 La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.	1	1	1			1		5		2
7.4 e usa la tecnología existente para mejorar los resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.).	3					5	1	2		
7.5 Se alienta la investigación educativa en los docentes.	2		1			4		4		
7.6 La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.	1		2					8		
7.7 Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej: data).	1		2			1		7		
7.8 La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.	1	1	1			4		3		1
7.9 La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser usada por los	1		2			3		2	1	2

profesores como autoperfeccionamiento (ej: libros de metodologías innovadoras etc.).										
7.10 El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.	3					8				
Total puntaje	17	3	10			31	1	41	2	5
Porcentaje (%)	56,7%	10%	33,3%			38,8%	1,3%	51,3%	2,5%	6,2%

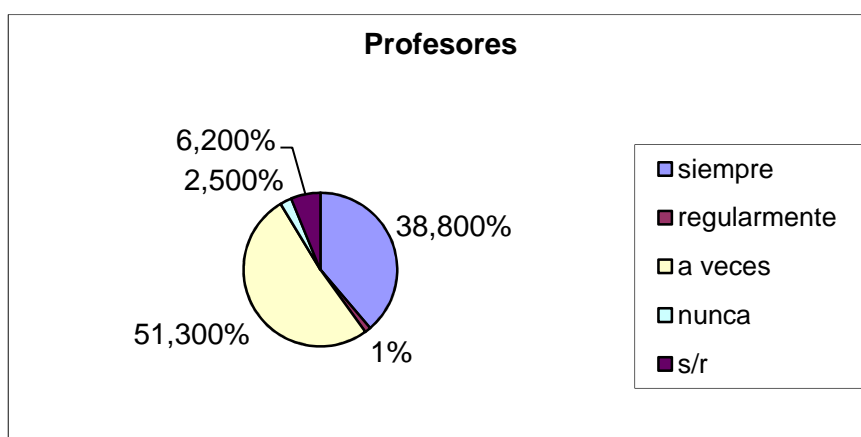
En esta dimensión, el 56,7% de la muestra de los directivos dio preferencia a la categoría *siempre*, el 10% a la categoría *regularmente* y el 33,3% a la categoría *nunca*.

El nivel de percepción de los directivos es medianamente positivo alcanzando 2/3 de las preferencias (66,7%).



El 38,8% de los profesores dio su preferencia a la categoría *siempre*, el 1,3% a la categoría *regularmente* pero el 51,3% opinó por la categoría *a veces* y el 2,5% por la categoría *nunca*.

Como se observa la percepción de los profesores muestra aproximadamente 1/3 por opinión positiva pero más de la mitad tiene una percepción negativa.



A la luz de los resultados no hay concordancia en las opiniones de ambos estamentos. Pero se puede concluir que la dimensión recursos tiene falencias como por ejemplo, la baja valoración de indicador N°1 que tiene que ver con disponer de material didáctico, tan necesario para mejorar las clases.

Conclusiones generales de los resultados del diagnostico

La autoevaluación que efectuaron los estamentos en el estudio refleja que solamente en la dimensión “Clima organizacional” la percepción de ambos es positiva. En las otras seis dimensiones es divergente; siendo la más baja la dimensión “Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad”.

Llama la atención la alta percepción que muestran los directivos en la dimensión “Proceso de enseñanza – aprendizaje”, en contraste con los docentes que la evalúan con baja aprobación. La dimensión de más baja calificación la constituye el “Proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En síntesis, ambos estamentos tienen grandes diferencias a la hora de evaluar; sólo se observa cierta cercanía en la dimensión “Clima organizacional”.

7.5.4 Resultados Escuela D 397 Antumalal

Presentación y Discusión de los Índices

Clima Organizacional

Mean estimation			Number of obs	=	12
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Clima_Inte~o	62.77778	10.42718	39.8277	85.72785	

Gestión Administrativa

Mean estimation		Number of obs		=	12
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Gestión_Ad~a	60.83333	9.727993	39.42217	82.2445	

Cultura Institucional

Mean estimation	Number of obs			=	12
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Cultura_In~1	64.16667	9.684631	42.85094	85.4824	

Con estos puntajes es factible afirmar que la gestión escolar está regularmente valorada en el conjunto de las dimensiones. Todos estos aspectos debieran ser revisados y sometidos a un proceso de replanteamiento interno.

En lo tocante al apoyo a los padres, definitivamente existe una mala evaluación, la cual debiera llamar la atención del establecimiento, en orden a definir políticas específicas en este ámbito.

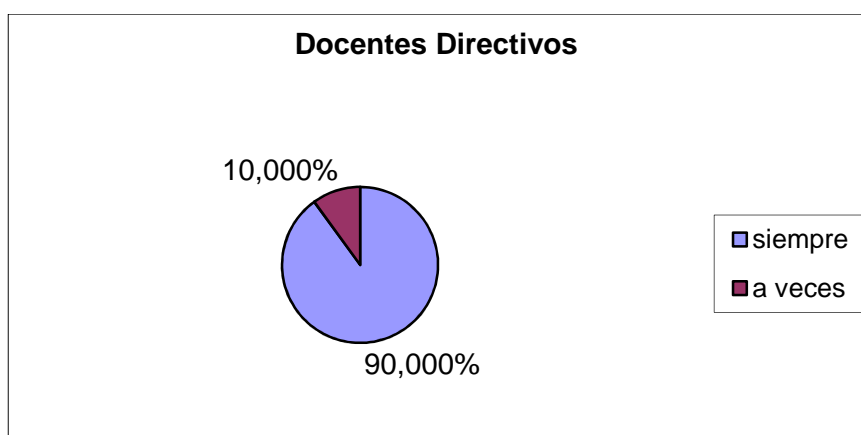
Análisis Descriptivo Desagregado

Dimensión: Clima Organizacional

Clima Organizacional	Directivos (2)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
1.1 La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.	2					5		4		1
1.2 Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.	2					4	1	3	1	1
1.3 Se promueve el trabajo en equipo.	2					5		4		1
1.4 El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.	2					8	1			1
1.5 Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.	2					3		6	1	
1.6 Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.	2					3	1	4	1	1
1.7 Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.	2					4	1	5		
1.8 El equipo directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la Escuela.	1		1					5	4	1
1.9 Se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con los alumnos y las familias.	1		1			4	1	3	2	
1.10 El equipo Directivo es	2					7		2		1

accesible y escucha al personal.										
Total puntaje	18		2			43	5	36	9	7
Porcentaje (%)	90%		10%			43%	5%	36%	9%	7%

De acuerdo a las opiniones emitidas los directivos sobre la variable clima organizacional, mayoritariamente éstas se inclinan por las categorías *siempre* con un 90% y el 10% en la categoría *a veces*. Llama la atención la divergencia en los indicadores N°8 “el equipo directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la escuela” y el indicador N° 9 “se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con los alumnos y las familias”.



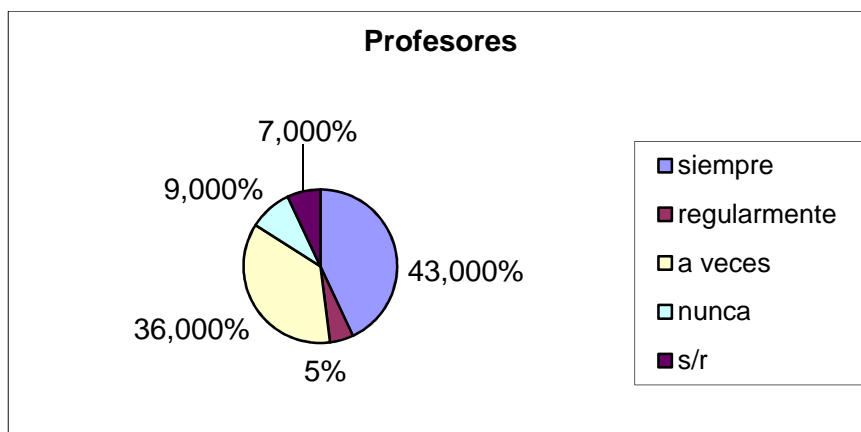
El 43% de los profesores señaló la categoría *siempre*, el 5% la categoría *regularmente* pero las categorías *a veces* y *nunca* obtuvieron 36% y 9% respectivamente de las preferencias.

Los profesores consideran que no existe un buen clima organizacional advirtiéndose polarizaciones, puesto que al sumar las dos primeras categorías da la cifra 48% (buena valoración), en cambio las categorías *a veces* y *nunca* suman 45%.

Todo lo anterior indica que el clima organizacional debe ser mejorado.

Por otra parte el indicador más mal evaluado por los profesores fue el N° 8 que coincide con la apreciación docente directivo.

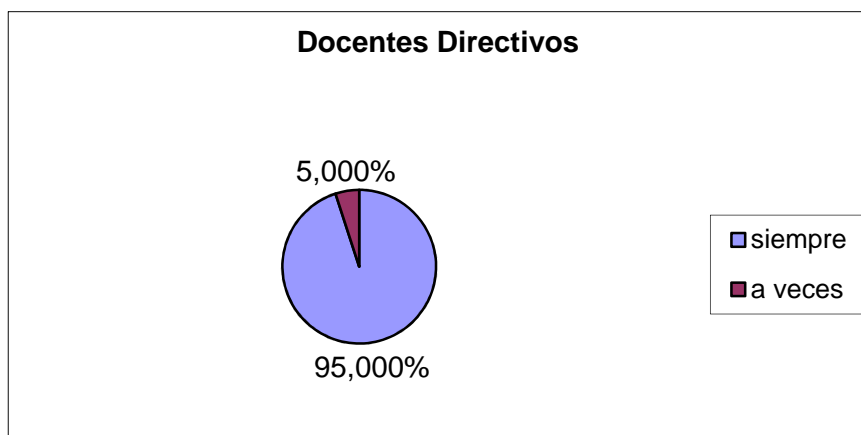
de un



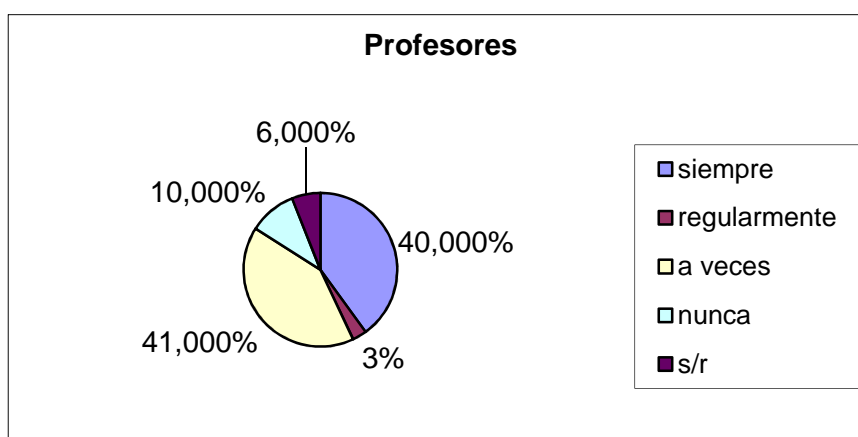
Dimensión: Gestión Administrativa

Gestión Administrativa	Directivos (2)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
2.1 La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.	2					3	1	5	1	
2.2 Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.	2					4		6		
2.3 Los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.	1		1					5	3	2
2.4 Existe procuración por mejoramiento de la infraestructura	2					2		5	3	
2.5 Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.	2					6	1	3		
2.6 El equipo Directivo se encuentra comprometido con innovaciones para la gestión de calidad.	2					6		1	1	2
2.7 El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal	2					2		7	1	
2.8 El equipo Directivo promueve la elaboración de proyectos curriculares.	2					4	1	3		2
2.9 La escuela elabora cada año un Plan anual.	2					9			1	
2.10 En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.	2					4		6		
Total puntaje	19		1			40	3	41	10	6
Porcentaje (%)	95%		5%			40%	3%	41%	10%	6%

En relación a la “gestión administrativa” que realizan los directivos, el 95% dio su preferencia a la categoría *siempre* y no hay concordancia entre los directivos en el indicador N°3 sobre si “Los cursos de perfeccionamiento responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la escuela”. En general, este equipo ve que se realiza una buena gestión administrativa.



El 40% de los profesores asigna su preferencia a la categoría *siempre*, el 3% a la categoría *regularmente*, el 41% indica su preferencia por la categoría *a veces* y el 10% a la categoría *nunca*.



La mitad de los profesores no está conforme acerca de cómo se realiza la “gestión administrativa”. De aquí se podría inferir que hay falencias en el liderazgo, y que amerita una mejora, ya que la gestión es el elemento que conduce todo el andar de la escuela hacia la búsqueda de la calidad. No hay que perder de vista que se está analizando a una escuela en situación “crítica”, de acuerdo a sus resultados académicos y así clasificada por la Corporación Municipal de Quinta Normal.

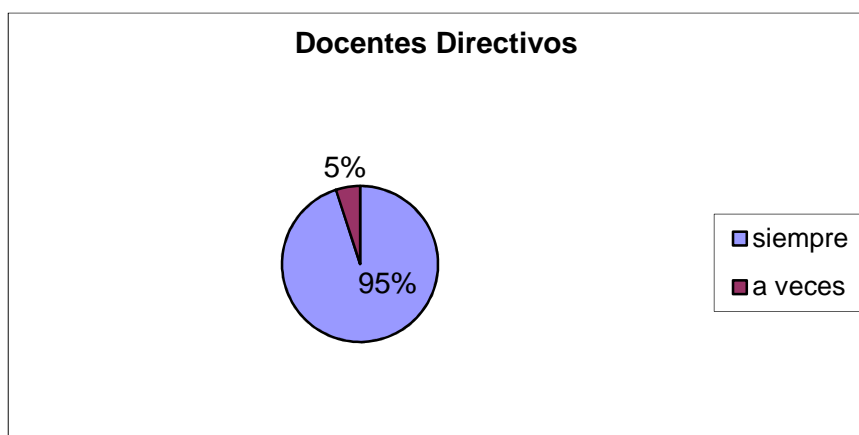
Dimensión: La cultura de la Escuela

La cultura de la Escuela	Directivos (2)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
3.1 Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.	2					4	1	4		1
3.2 Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y placentero.	2					4	1	3	1	1
3.3 Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.	2					3	2	4	1	
3.4 La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.	2					7	1	2		
3.5 Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.	2					2	1	6	1	
3.6 Las frustraciones son una llamada para la acción "es mi, nuestra responsabilidad salvar la escuela".	2					3	1	4	1	1
3.7 El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.	2					5		5		
3.8 Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.	2					1	1	6	2	
3.9 Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela	1		1			3	1	4	2	

(declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros										
3.10 Los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.	2					6	1	3		
Total puntaje	19		1			38	10	41	8	3
Porcentaje (%)	95%		5%			38%	10%	41%	8%	3%

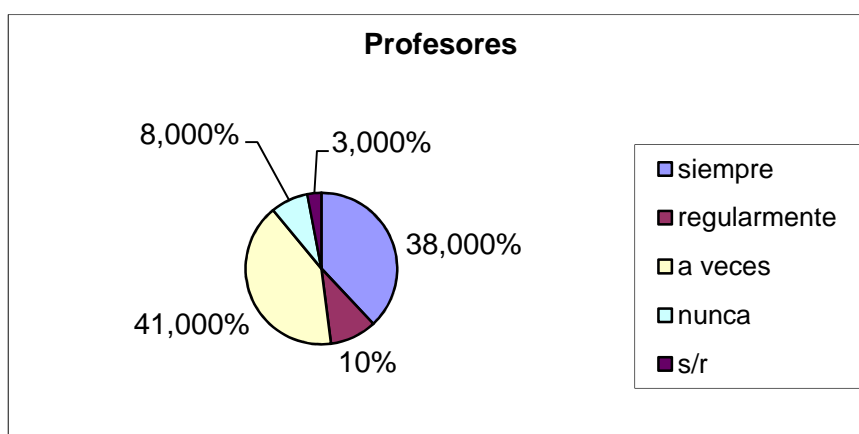
En relación a la dimensión “la cultura de la escuela” el 95% de los directivos dio su preferencia a la categoría *siempre* y solo el 5% a la categoría *a veces*.

En general, los directivos aprecian una óptima cultura en la escuela.



De los resultados obtenidos por los profesores, casi la mitad de ellos optó por las categorías *siempre* (38%) y *regularmente* (10%) y la otra (49%) opinó *a veces* y *nunca*.

Los profesores estarían divididos en sus opiniones. Esto implica que la cultura debe ser mejorada, debido a que ella es fundamental en la consecución de altos grados de confianzas, trabajo en equipo, comunicación, valores etc.



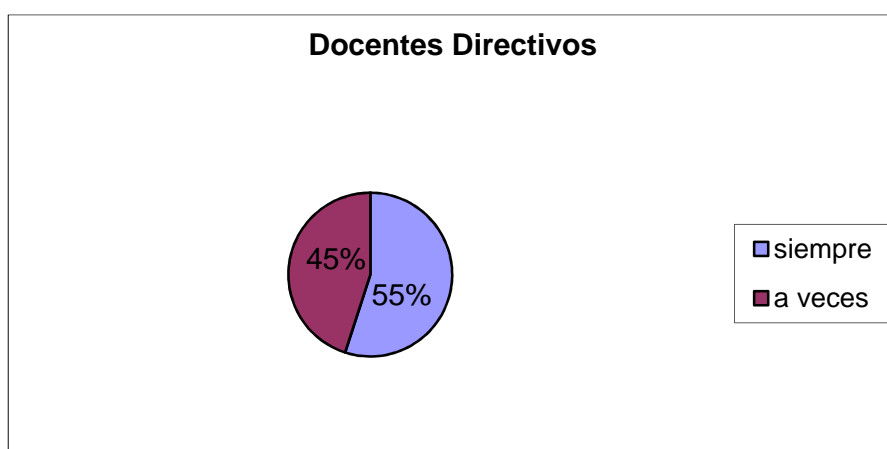
A la luz de los resultados obtenidos, se puede deducir que no existe una relación entre la percepción que tienen los directivos y los profesores sobre la cultura de la escuela, observándose una valoración más negativa en los profesores.

Dimensión: Proceso Aprendizaje-Enseñanza

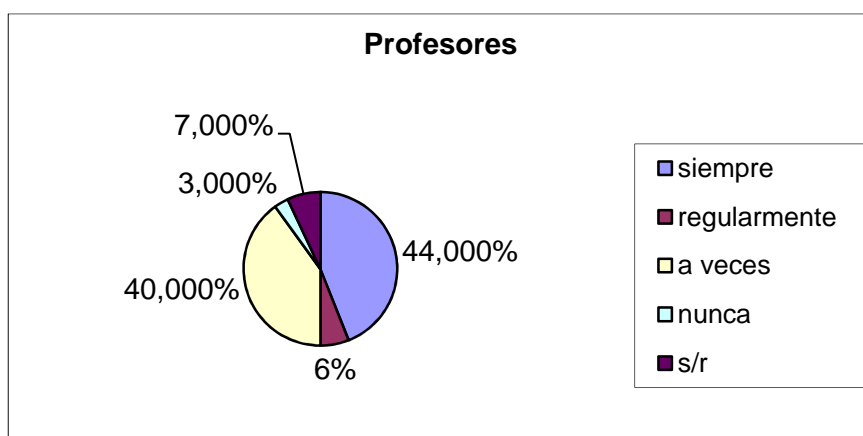
Proceso Aprendizaje Enseñanza	Directivos (2)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
4.1 Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.	2					5	1	3		1
4.2 Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.	1		1			2		7		1
4.3 Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.	1		1			9	1			
4.4 Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.			2			1		6	2	1
4.5 Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.	1		1			6	1	3		
4.6 Se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos.	1		1			5		3	1	1
4.7 Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el proceso aprendizaje – enseñanza.	1		1			2		7		1
4.8 Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.	2					4	1	4		1
4.9 Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.			2			4		5		1

4.10 Se analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.	2					6	2	2		
Total puntaje	11		9			44	6	40	3	7
Porcentaje (%)	55%		45%			44%	6%	40%	3%	7%

El 55% de los directivos opinó *siempre* y el 45% *a veces*. La percepción que tienen los directivos sobre esta dimensión, no es positiva: el proceso de aprendizaje–enseñanza no anda bien; esta apreciación concuerda plenamente con la realidad actual de la escuela.



El 44% de los profesores se inclinó por *siempre* y el 6% *regularmente* lo que indica un 50% de percepción favorable. No obstante, el 40% opinó *a veces* y el 3% *nunca*. Hay también un 7% que no responde. Se observa que en los profesores que el proceso “aprendizaje – enseñanza” no se realiza bien.



En consecuencia, se presenta una convergencia de opiniones entre los directivos y los profesores. Esto implica que se reconoce que lo académico presenta

dificultades. Esta coherencia de opiniones es muy valiosa y debe ser el punto de partida para la reflexión y definición de los cambios necesarios.

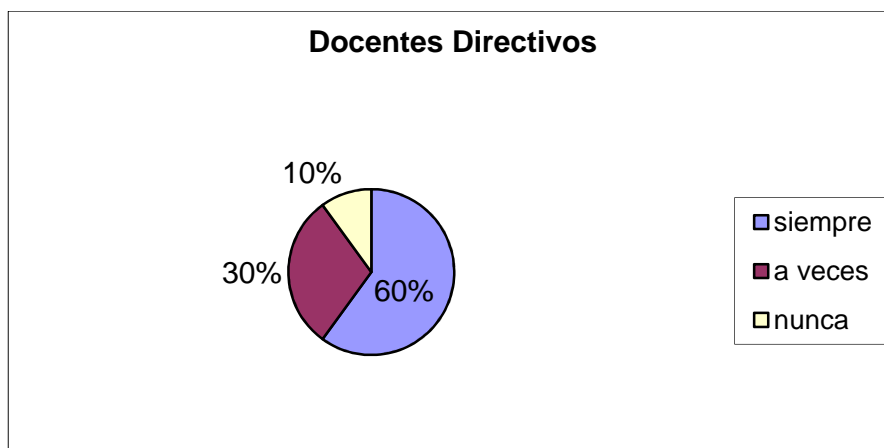
Dimensión: Instancias de apoyo Padres y Apoderados.

Instancias de apoyo y Apoderados	Directivos (2)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
5.1 Asesora el Centro General de Padres.	1		1			2		4	1	3
5.2 Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso	1		1			5	1	4		
5.3 La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres	2					5	1	4		
5.4 Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.	1		1			3	2	5		
5.5 Se realizan escuelas para padres	2							9	1	
5.6 Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.	2					4	2	2		2
5.7 Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)	1		1			2		6	1	1
5.8 Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la escuela			1	1				7	1	2
5.9 El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela	1		1					8		2

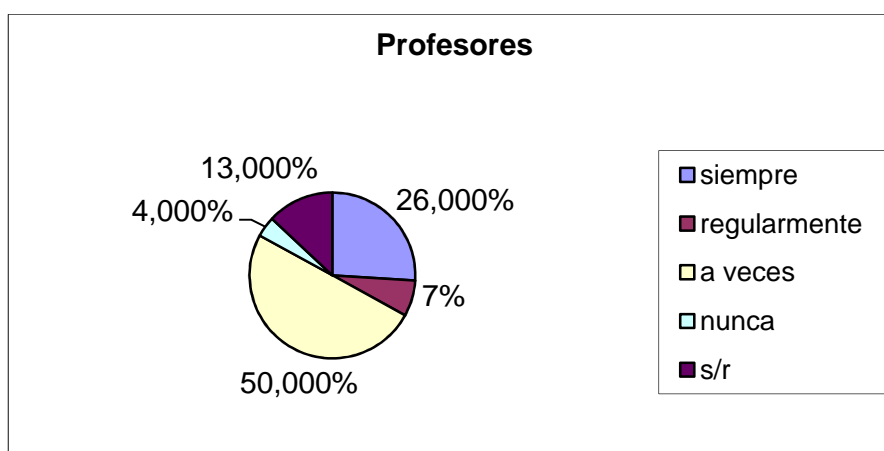
5.10 La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres	1			1		5	1	1		3
Total puntaje	12		6	2		26	7	50	4	13
Porcentaje (%)	60%		30%	10%		26%	7%	50%	4%	13%

En relación con la dimensión instancias de apoyo a los padres y apoderados, el 60% de los directivos opinó que *siempre*, el 30% opinó que *a veces* y el 10% *nunca*.

De acuerdo a estos resultados, se puede señalar que no existe una alta percepción, considerando que hay un 40% que se inclina por una baja evaluación (*a veces* y *nunca*).



El 26% de los profesores favoreció la categoría *siempre*, la cual sumada a *regularmente* totaliza un 33%, lo que que representa una alta apreciación; en contraste, el 50% opinó *a veces* y un 4% *nunca*, las que sumadas son más de la mitad de los profesores que perciben que esta dimensión no funciona bien.



Se colige que la gestión realizada en apoyo a los padres y apoderados no es positiva siendo la más baja de las percepciones de los profesores. Esta dimensión

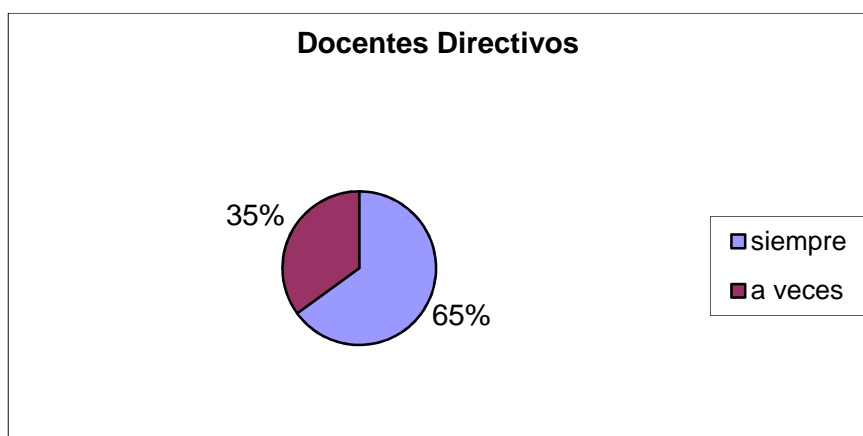
tiene que ser mejorada, los padres son fundamentales para el éxito de todo el proceso educativo de la escuela.

Dimensión: Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad.

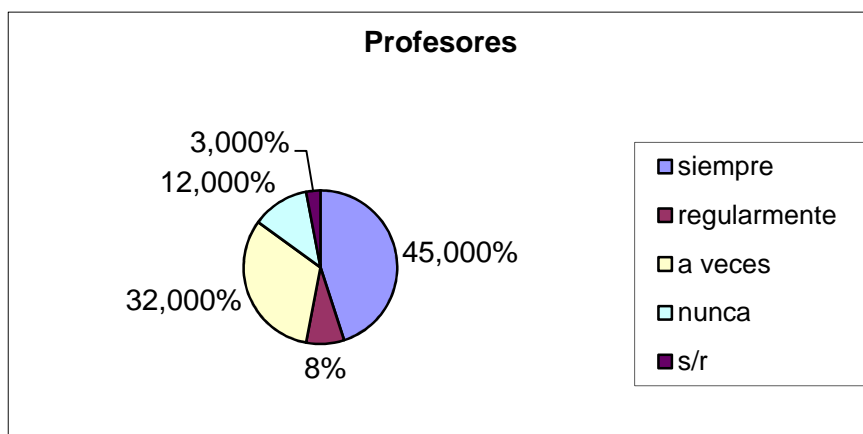
Inst. de apoyo en organismos y servicios a la comunidad	Directivos (2)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
6.1 Se aprovechan los programas del MINEDUC (ej: ensayos de SIMCE, etc.)	2					5	2	3		
6.2 Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad	2					7	2	1		
6.3 Se aprovechan soportes técnicos externos	2					6	2	1	1	
6.4 Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)			2			2		7	1	
6.5 La escuela recepciona alumnos en práctica	2					9		1		
6.6 Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)	2					7	1	2		
6.7 Se aprovechan convenios con Instituciones (ej: Universidades, empresas etc.)	2					4		5	1	
6.8 La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos			2					4	6	
6.9 La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.			2					7	2	1
6.10 La Municipalidad asesora la realización	1		1			5	1	1	1	2

del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.										
Total puntaje	13		7			45	8	32	12	3
Porcentaje (%)	65%		35%			45%	8%	32%	12%	3%

En la dimensión “instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad”, el 65% de los directivos dio su preferencia a la categoría *siempre* y el 35% a la categoría *a veces*.



El 45% de los profesores se inclinó por la categoría *siempre*, el 8% por la categoría *regularmente*, el 32% optó por *a veces* y el 12% *nunca*.



La percepción de los profesores sobre esta dimensión es medianamente positiva.

Existiría cierta relación en la percepción que tienen los directivos y los profesores, aunque estos últimos tienen una valoración más negativa.

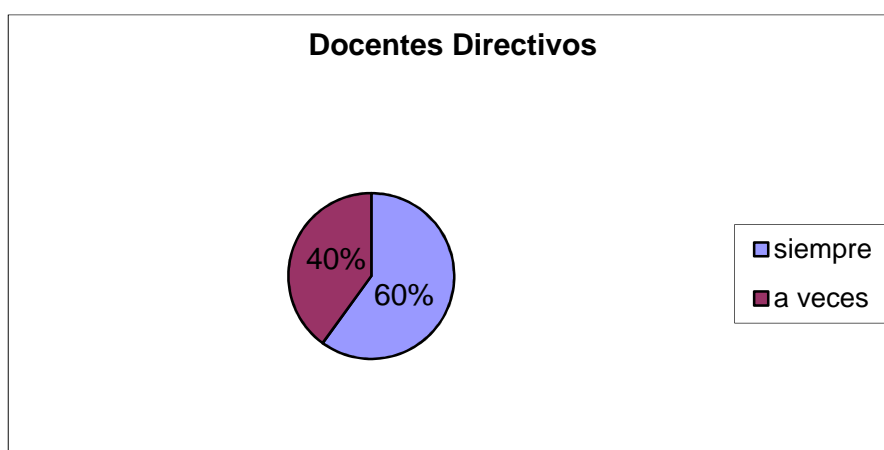
La tarea es mejorar el aprovechamiento de los soportes del entorno (centros culturales, Municipalidad, etc.).

Dimensión: Uso de recursos.

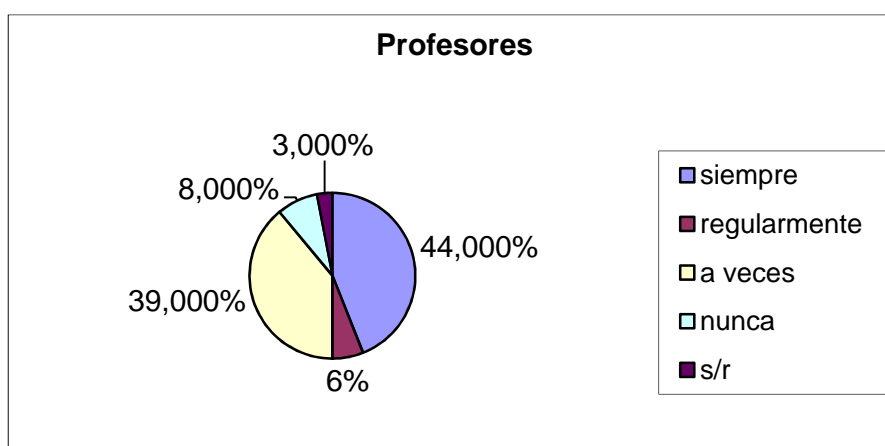
Uso de recursos	Directivos (2)					Profesores (10)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
7.1 El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.	1		1			8	1	1		
7.2 Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.	2					7	1	1	1	
7.3 La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.	1		1			2		6	2	
7.4 Se usa la tecnología existente para mejorar los resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.).			2			3	1	5	1	
7.5 Se alienta la investigación educativa en los docentes.	2					3		5	1	1
7.6 La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.	1		1			2		5	1	2
7.7 Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej: data).			2			3	1	6		
7.8 La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.	1		1			5		5		
7.9 La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser	2					4	1	3	2	

usada por los profesores como autoperfeccionamiento (ej: libros de metodologías innovadoras etc.).										
7.10 El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.	2					7	1	2		
Total puntaje	12		8			44	6	39	8	3
Porcentaje (%)	60%		40%			44%	6%	39%	8%	3%

El 60% de los directivos dio su preferencia a la categoría *siempre* y un 40% a *nunca*. El nivel de percepción de este estamento es medianamente positivo. Llama la atención sus respuestas al indicador N° 1 “El profe sorado tiene a su disposición los recursos necesarios para las clases”; de igual forma, lo observado en los casos de los indicadores N° 3, 6 y 8.



El 50% de los profesores se inclinan por las categorías *siempre* (44%) y *regularmente* (6%) en cambio el 47 da su favor a las categorías *a veces* (39%) y *nunca* (8%) y hay un 3 que no responde. Es decir, en este estamento hay una división en las opiniones.



Se observa cierta concordancia entre las opiniones de los directivos y los profesores sobre la gestión de los recursos, registrándose una valoración más negativa en los profesores. Sin duda, es una tarea para la escuela mejorar el uso de los recursos, así como también gestionar la incorporación de ellos en mayor cantidad.

Conclusiones generales de los resultados del diagnostico

El estamento directivo encuentra todo casi perfecto.

Por otra parte, los profesores reprueban cuatro de las siete dimensiones: el clima, la gestión, la cultura, la instancia de apoyo de los padres y sólo aprueban con porcentajes las dimensiones restantes y muy parcialmente. Se puede concluir finalmente que existe gran divergencia de opiniones entre ambos estamentos.

Lo que llama más la atención es la alta valoración que se dan los directivos, ellos no perciben que la escuela tiene problemas. Por el contrario, los que están más en la cercanía de los procesos cotidianos de la escuela detectan la existencia de problemas.

7.5.7 Resultados Escuela E 298 Membrillar

Presentación y Discusión de los Índices

Clima Organizacional

Mean estimation	Number of obs			=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Clima_Inte~o	56.19048	5.97979	43.27192	69.10903	

Gestión Administrativa

Mean estimation			Number of obs	=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Gestión_Ad~a	54.52381	6.941295	39.52805	69.51957	

Cultura Institucional

Mean estimation	Number of obs			=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Cultura_In~1	56.19048	6.170721	42.85944	69.52151	

Enseñanza-Aprendizaje

Mean estimation		Number of obs		=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Aprendizaje	55.2381	7.302251	39.46254	71.01365	

Apoyo Padres

Mean estimation			Number of obs	=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Apoyo_Padres	49.52381	6.091058	36.36488	62.68274	

Servicios a la Comunidad

Mean estimation			Number of obs	=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Servicios_~d	46.42857	6.743733	31.85962	60.99752	

Uso de Recursos

Mean estimation			Number of obs	=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Usos_Recursos	39.52381	8.043359	22.14719	56.90043	

Índice de Percepción General

Mean estimation			Number of obs	=	14
	Mean	Std. Err.	[95% Conf. Interval]		
Indice_Per~n	51.08844	6.561446	36.91329	65.26358	

Esta escuela exhibe resultados magros en todos los índices, siendo dramáticos algunos de sus resultados.

El índice de percepción general es muy bajo y totalmente deficitario, cuestión que da cuenta de una insuficiente valoración acerca de la Gestión Escolar, por parte del plantel docente y directivo.

Todas las dimensiones son muy mal evaluadas, destacando hacia la baja el Uso de Recursos, los Servicios a la Comunidad y el Apoyo a los Padres.

Se colige que esta escuela adolece de severas fallas en materia de gestión escolar; el sistema en su conjunto no funciona y claramente atraviesa una situación muy crítica.

En tales condiciones, es esperable que los resultados de aprendizaje de sus alumnos sean negativos.

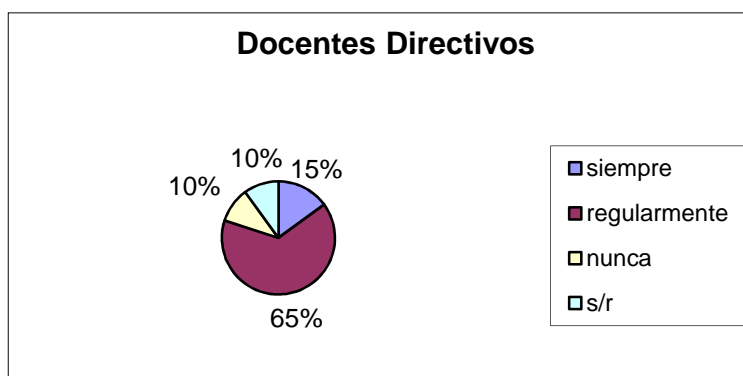
Análisis Descriptivo Desagregado

Dimensión: Clima Organizacional

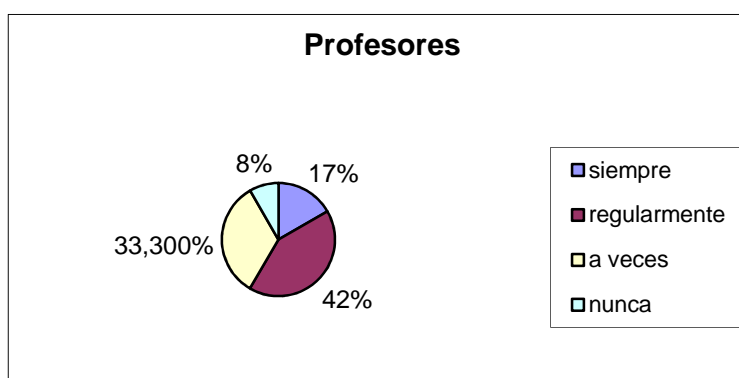
Clima Organizacional	Directivos (2)					Profesores (12)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
1.1 La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.		2				2	9		1	
1.2 Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.		2				4	6	1	1	
1.3 Se promueve el trabajo en equipo.					2	2	6	3	1	
1.4 El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.	1	1				2	3	6	1	
1.5 Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.		2				1	8	2	1	
1.6 Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.		2				3	5	4		
1.7 Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.	1	1				2	2	8		
1.8 El equipo directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la Escuela.				2		1	1	5	5	
1.9 Se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con		2				1	6	5		

los alumnos y las familias.										
1.10 El equipo Directivo es accesible y escucha al personal.	1	1				2	4	6		
Total puntaje	3	13		2	2	20	50	40	10	
Porcentaje (%)	15	65		10	10	16,7	41,7	33,3	8,3	

El 15% de los directivos opinó *siempre*, el 65% *regularmente*, el 10% *nunca* y el 10% no respondió. Si sumamos *siempre* con *regularmente* nos da un 80% que aprueba el Clima Organizacional.



De los profesores, el 16,7% se inclinó por *siempre* y el 41,7% *regularmente*, las que sumadas nos da la cifra de 58,4%, es decir un poco mas de la mitad de los docentes encuentra adecuado el Clima. En cambio el 41,6% no encuentra bien esta dimensión.

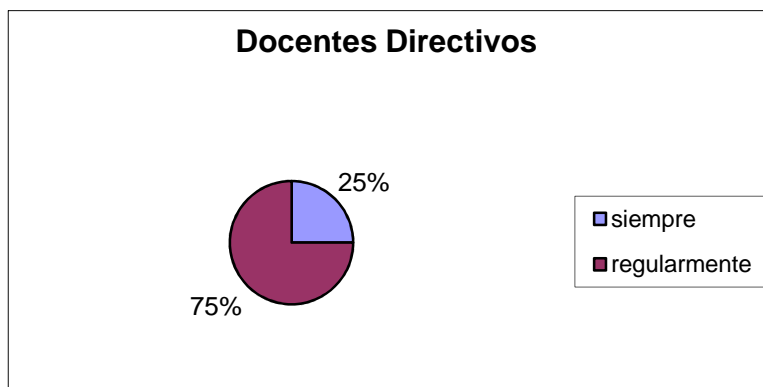


Se concluye que la percepción del Clima Organizacional presenta ostensibles debilidades.

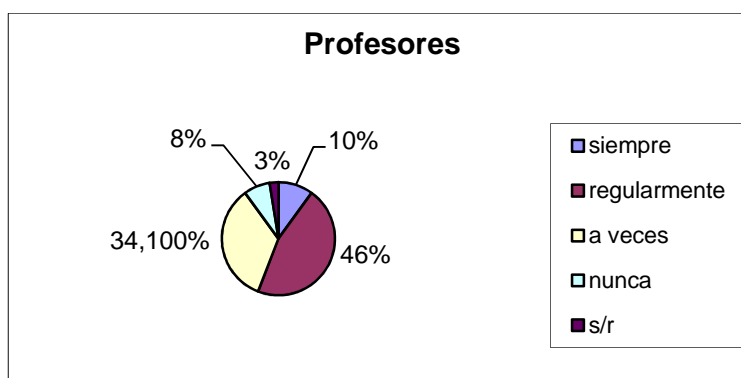
Dimensión: Gestión Administrativa

Gestión Administrativa	Directivos (2)					Profesores (12)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
2.1 La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.		2					5	6	1	
2.2 Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.		2				2	6	3	1	
2.3 Los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.		2					6	5		1
2.4 Existe preocupación por mejoramiento de la infraestructura	1	1				1	5	5	1	
2.5 Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.	2					2	1	8	1	
2.6 El equipo Directivo se encuentra comprometido con innovaciones para la gestión de calidad.	1	1				2	9		1	
2.7 El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal		2					6	5		1
2.8 El equipo Directivo promueve la elaboración de proyectos curriculares.		2				1	5	5		1
2.9 La escuela elabora cada año un Plan anual.	1	1				2	5	2	3	
2.10 En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.		2				2	7	2	1	
Total puntaje	5	15				12	55	41	9	3
Porcentaje (%)	25%	75%				10%	45,8 %	34,1 %	7,5 %	2,5 %

Los directivos aprueban la gestión administrativa.



En los docentes, el 10% opina que *siempre*; el 45,8% opina *regularmente*; el 34,1% *a veces*, el 7,5% *nunca* y no responde el 2,5%.



Al observar estos porcentajes, el 55,8% de los docentes está aprobando la gestión administrativa y el 41,6% (sumados *a veces* y *nunca*) desapruueba esta gestión.

En conclusión, se observa que también hay fuertes debilidades en esta dimensión, situación que debe considerar el equipo Directivo.

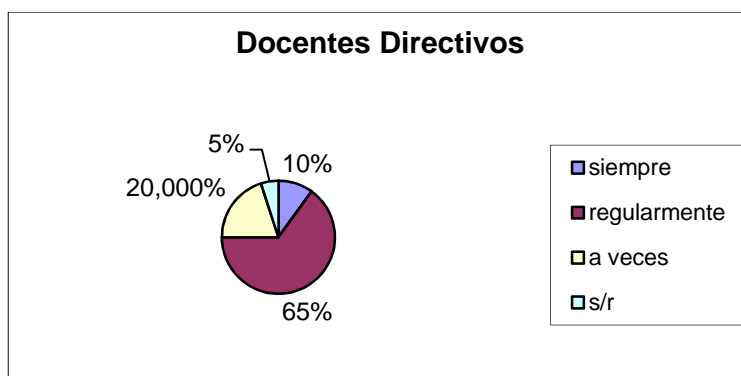
Dimensión: La cultura de la Escuela

La cultura de la Escuela	Directivos (2)					Profesores (12)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
3.1 Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.	1				1	1	6	5		
3.2 Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y placentero.		1	1			2	1	8	1	
3.3 Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.		1	1			2	4	4	2	
3.4 La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.		2					5	6	1	
3.5 Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.		1	1			2	7	1	2	
3.6 Las frustraciones son una llamada para la acción "es mi, nuestra responsabilidad salvar la escuela".		1	1			2	4	4	2	
3.7 El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.		2				1	8	2	1	
3.8 Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.	1	1				3	8	1		
3.9 Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela		2				2	8	2		

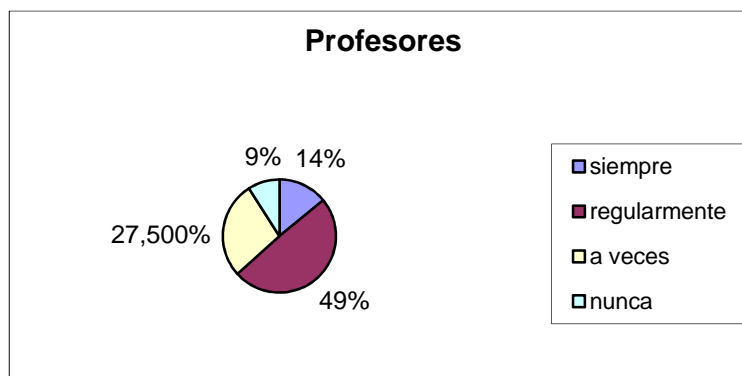
(declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros										
3.10 Los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.		2				2	8		2	
Total puntaje	2	13	4		1	17	59	33	11	
Porcentaje (%)	10%	65%	20%		5%	14,2 %	49,2 %	27,5 %	9,1 %	

En relación a la Dimensión “La Cultura de la Escuela”, los directivos opinan de la siguiente manera: el 10% marca *siempre*, el 65% *regularmente* y el 20% *a veces*.

Las $\frac{3}{4}$ de los directivos concuerdan en que en la Escuela la cultura está bien compartida.



En relación con las opiniones de los profesores, el 14,2% marcó *siempre*, el 49,2% *regularmente*, lo que sumado nos da un 63,4% y nos dice que la cultura de la escuela se observa regular, aunque por cierto casi un tercio opinó distinto, situación que permite ver ciertas debilidades.

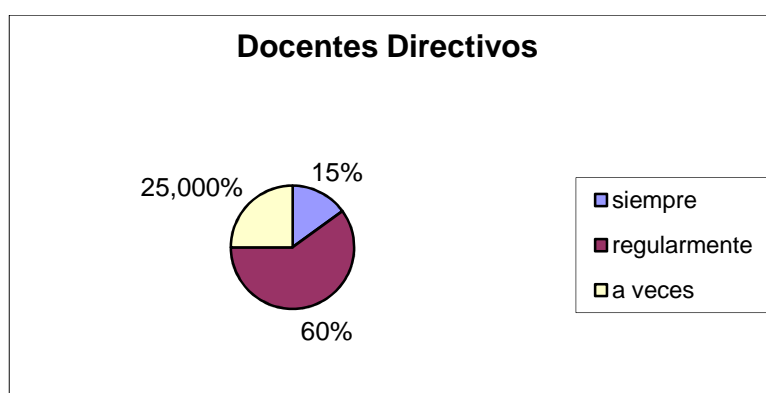


Dimensión: Proceso Aprendizaje - Enseñanza

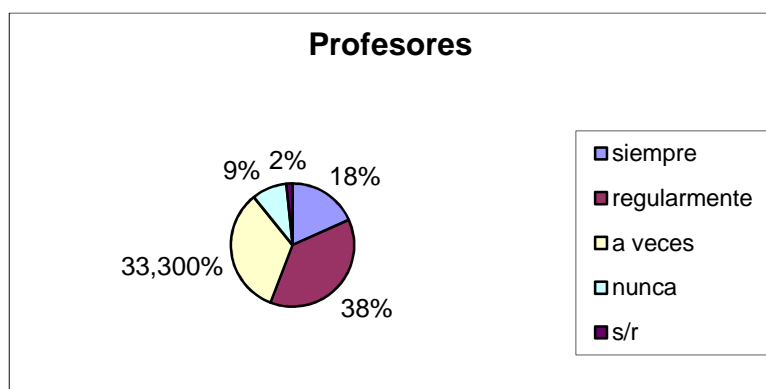
Proceso Aprendizaje Enseñanza	Directivos (2)					Profesores (12)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
4.1 Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.		2				1	5	4	1	1
4.2 Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.		1	1			1	4	6	1	
4.3 Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.	2					2	4	5	1	
4.4 Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.	1		1			2	4	4	2	
4.5 Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.		2				4	7	1		
4.6 Se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos.		1	1			4	6	1	1	
4.7 Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el proceso aprendizaje – enseñanza.		2				2	2	6	2	
4.8 Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.		2				2	4	4	2	
4.9 Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.			2			2	5	4	1	

4.10 Se analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.		2				2	4	5		1
Total puntaje	3	12	5			22	45	40	11	2
Porcentaje (%)	15	60	25			18,3	37,5	33,3	9.2	1,6

El 15% de los directivos marcó *siempre*, el 60% *regularmente* y el 25% *a veces*. Existe una buena percepción por parte de los directivos en torno a esta dimensión, con un 75% de aprobación.



El 18,3% de los maestros opinó *siempre*; el 37,5% *regularmente*, el 33,3% *a veces* y el 9,2% *nunca*.



A la luz de estos resultados y siendo esta una escuela crítica que no supera los promedios nacionales del SIMCE, los resultados de los directivos y docentes no tienen relación con la realidad, en razón de que los docentes están aprobando la gestión en los aprendizajes en un 55,8%. No obstante lo anterior, hay un 42,5% que mantiene una postura más realista.

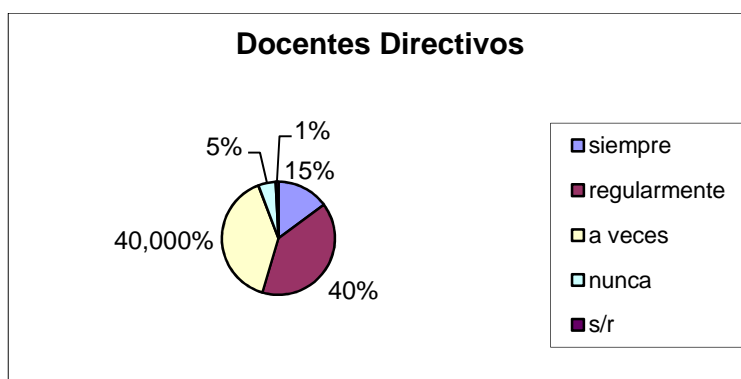
Dimensión: Instancias de apoyo Padres y Apoderados.**Directivos (2) | Profesores (12)**

Instancias de apoyo Padres y Apoderados	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
5.1 Asesora el Centro General de Padres.	1	1			1	1	5	3		3
5.2 Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso			2				7	5		
5.3 La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres	1	1				3	8	1		
5.4 Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.		2				4	8			
5.5 Se realizan escuelas para padres		1	1			1	5	1	5	
5.6 Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.	1			1		1	4	6	1	
5.7 Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)		1	1				4	7	1	
5.8 Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la escuela		1	1				1	6	5	
5.9 El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela			2			1	6	4	1	

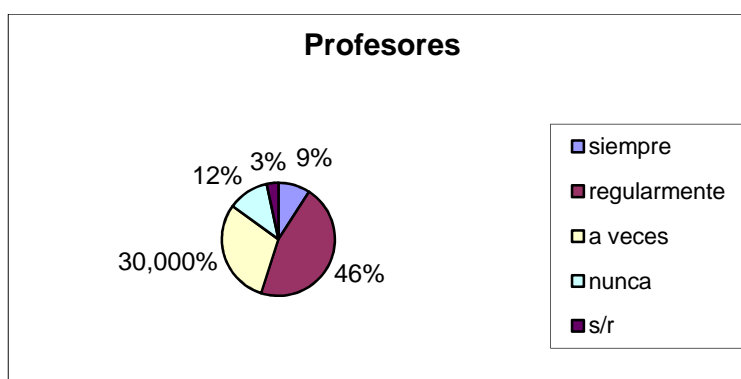
5.10 La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres		1	1				7	3	1	1
Total puntaje	3	8	8	1	1	11	55	36	14	4
Porcentaje (%)	15%	40%	40%	5%	0,8%	9,1%	45,8%	30%	11,7%	3,3%

En relación a la Dimensión Instancias de apoyo a Padres y Apoderados, el 15% de los directivos se inclinó por *siempre*, el 40% pro *regularmente*, el 40% a veces y el 5% *nunca*.

De acuerdo a estas opiniones se produce una divergencia de opinión en este ámbito.



Los profesores opinan de la siguiente manera: el 9,1% *siempre*, el 45,8% *regularmente*, el 30% *nunca* y el 11,7% *a veces*. Los profesores que están en directa relación con los apoderados evalúan mal esta dimensión. Existe una clara debilidad en la gestión del apoyo en las familias, elemento que debe mejorar, puesto que constituye un pilar fundamental en el proceso educativo.

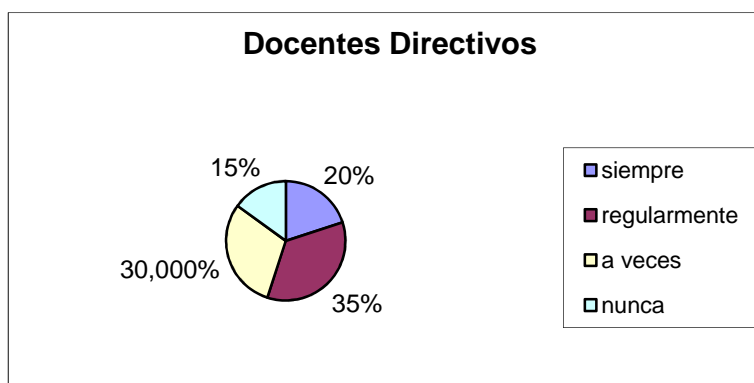


Dimensión: Instancias de apoyo en organismos y servicios a la comunidad.

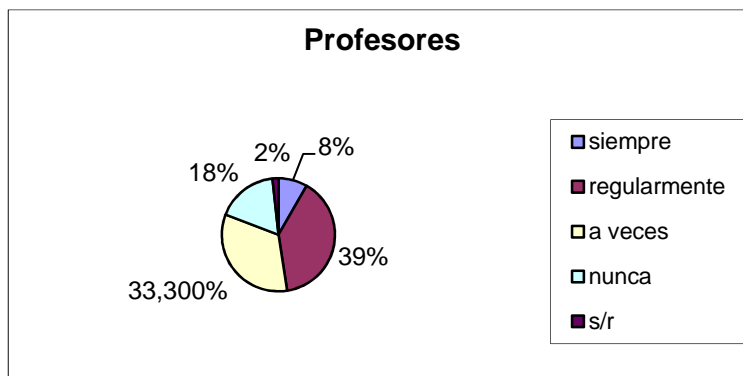
Inst. de apoyo en organismos y servicios a la comunidad	Directivos (2)					Profesores (12)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
6.1 Se aprovechan los programas del MINEDUC (ej: ensayos de SIMCE, etc.)		2				3	7	2		
6.2 Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad		2				2	4	6		
6.3 Se aprovechan soportes técnicos externos		1	1			1	5	5	1	
6.4 Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)			2				5	5	2	
6.5 La escuela recepciona alumnos en práctica	2					1	7	1	3	
6.6 Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)	1	1					2	5	5	
6.7 Se aprovechan convenios con Instituciones (ej: Universidades, empresas etc.)	1		1			1	4	3	3	1
6.8 La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos			1	1		1	3	4	4	
6.9 La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.			1	1		1	5	4	2	
6.10 La Municipalidad asesora la realización		1		1			5	5	1	1

del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.										
Total puntaje	4	7	6	3		10	47	40	21	2
Porcentaje (%)	20%	35%	30%	15%		8,3%	39,2%	33,3%	17,5%	1,7%

En relación con la Dimensión “Instancias de apoyo en organismos y servicios de la Comunidad”, el 20% de los directivos dio su preferencia a *siempre*, el 35% a *regularmente*, lo que suma un 55%; en cambio el 45% restante opinó entre *a veces* y *nunca*.



En el estamento profesores solo el 8,3% opinó *siempre*, el 39,2% *regularmente* que sumadas llega a menos de la mitad. Esto muestra que este estamento no observa que esta Dimensión se concrete, es decir la Escuela no aprovecha o no gestiona el apoyo de organismos y servicios de la comunidad.

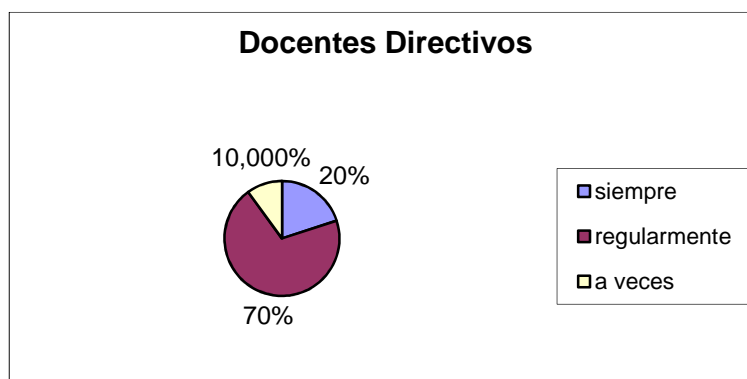


Dimensión: Uso de recursos.

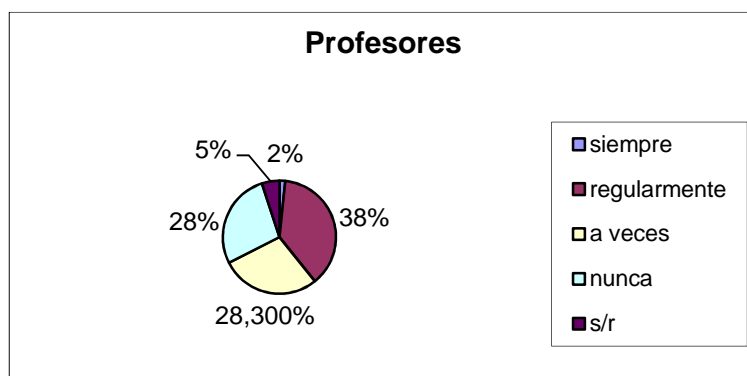
Uso de recursos	Directivos (2)					Profesores (12)				
	S	R	AV	N	s/r	S	R	AV	N	s/r
7.1 El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.		1	1				5	5	2	
7.2 Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.	1	1					5	5	2	
7.3 La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.		1	1				7	3	1	1
7.4 Se usa la tecnología existente para mejorar los resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.).		2					5	5	2	
7.5 Se alienta la investigación educativa en los docentes.	1	1				1	5	5	1	
7.6 La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.	1	1				1	3	3	5	
7.7 Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej: data).		2					4	2	5	1
7.8 La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.		2					5	2	4	1
7.9 La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser		2					3	2	5	2

usada por los profesores como autoperfeccionamiento (ej: libros de metodologías innovadoras etc.).										
7.10 El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.	1	1					3	2	6	1
Total puntaje	4	14	2			2	45	34	33	6
Porcentaje (%)	20%	70%	10%			1,7%	37,5%	28,3%	27,5%	5%

En relación con la dimensión “Uso de recursos” el 20% de los directivos opinó *siempre*, el 70% *regularmente*, solo el 10% *a veces*. En conclusión este elemento en un 90% asegura el buen uso de los recursos que tiene la escuela.



En el estamento de los profesores la opinión es muy contraria, ya que el 1,7% dijo *siempre*, el 37,5% *regularmente*, es decir, tan sólo el 39,2% tiene una opinión positiva mientras que casi el 60% opina que *a veces o nunca*.



De acuerdo a los resultados, esta Dimensión tiene miradas no concordantes entre los directivos y los profesores. Esto amerita una revisión en la comunidad interna para que se corrijan las fallas, por cuanto los recursos deben usarse al 100%, pues tributan a todo el proceso pedagógico.

Conclusiones generales de los resultados del diagnostico Escuela E 298 Membrillar

Al observar en su conjunto los resultados de la percepción de los dos estamentos: directivos y profesores, en todas las dimensiones se puede concluir lo siguiente:

Es curiosa la percepción que hay sobre la dimensión “Proceso de enseñanza–aprendizaje” si se aprecia que los directivos la aprueban con 100%; en cambio dos tercios de los profesores (66%) dice todo lo contrario.

Una vez más se observa, al igual que en las otras escuelas, una gran diferencia en esta dimensión en las opiniones de ambos tipos de actores, que tiene directamente relación con la gestión de los resultados y que es el objetivo central o principal que debe tener todo centro educativo.

Consolidado de Índices por establecimiento

	España	Abate Molina	Gil de Castro	Antumalal	Membrillar
Clima Organizacional	48.01	88.46	76.06	62.78	56.19
Gestión Administrativa	51.43	88.21	69.39	60.83	54.52
Cultural Institucional	52.14	87.18	70.91	64.17	56.19
Enseñanza-Aprendizaje	39.05	76.41	60.3	61.94	55.24
Apoyo Padres	43.57	69.74	46.67	47.5	49.52
Servicios de la Comunidad	38.1	73.59	64.55	61.11	46.43
Uso de Recursos	42.62	73.85	60	62.22	39.52
Índice de Percepción General	45	79.63	63.98	60.08	51.09

7.5 Análisis fase cualitativa: Caso Escuela Antumalal

7.5.1 Grupos de Discusión Profesores

Clima Organizacional

El sentimiento prevaleciente en el profesorado es de expectación, como así también de cierto optimismo. Ambas sensaciones surgen principalmente a partir de los cambios drásticos recientes introducidos en los niveles direccionales del establecimiento.

“...hay un clima o el colegio está como en un momento de adaptación, porque tenemos nuevo equipo directivo, entonces las cosas se han ido dando de buena manera, de manera bastante receptiva. Todo lo que nosotros podamos plantear para poder ir cambiando algunas situaciones, pero el clima en general es bueno comparado con algún otro colegio.”

Lo que subyace a este discurso es un ánimo de participación, de sentirse incorporado al colectivo y de ser un actor de los cambios que están por venir. Los distintos sujetos refieren permanentemente a un ‘nosotros’ en términos de un colectivo que actúa como cuerpo y que tiene por delante ‘deberes estratégicos’.

“...hay un ambiente muy bueno acá, muy buenos los profesores, también con el estamento directivo, también hay una buena comunicación...”

El clima interno respira optimismo, expectación y, por sobre todo, está dotado de un vector de sentidos de generación de cambios estratégicos en donde todos y cada uno de los individuos que conforman el plantel docente está llamado a cumplir roles de importancia en la perspectiva de dicho horizonte.

“...escuela hay un clima laboral que es propicio y óptimo para que se hagan grandes cosas...”

Aún cuando el discurso está marcado de expectativas, la historia reciente del colegio hace que pervivan cautelas, ciertos temores y la necesidad de resaltar las debilidades existentes, las cuales podrían conspirar contra el imperativo de sacar al establecimiento del estado de estagnación en que se encuentra sumido.

“hay una suerte de incomunicación, en qué sentido, en que todos tenemos ideas pero no nos juntamos a expresarlas bien como debería ser... si decimos nos juntamos el miércoles para ver tal cosa, vengamos preparados, no se logra por que venimos a la reunión, pero no venimos preparados con lo que nos habíamos comprometido o prometido hacer”

Si bien se advierten estas debilidades, no es menos cierto que el ánimo para enfrentarlas es positivo y con propuestas; es decir, los profesores se sienten parte del problema, se sitúan al interior del engranaje motor del establecimiento y asumen, en consecuencia, responsabilidades en el marco de la resolución de los problemas y en el desarrollo estratégico de la institución. Esto es tremendamente importante, más aún si consideramos el estado de situación del colegio y el proceso de deterioro de los últimos años.

En dicha lógica, se aprecia el esfuerzo por procurar vías de solución y modalidades de actuación del cuerpo docente. A este respecto, aparecen dos ámbitos relevantes y complementarios: el rol y responsabilidad que le cabe al nivel directivo y, la necesidad de cohesión en la función y despliegue de los docentes.

“...cuando se generan mejores resultados, y eso es verdad, o sea cuando tenemos unos grupos bien cohesionados, cierto, donde la cabeza que hace en

este caso, de arriba, lo que es la parte, digamos direccional, de acuerdo, está como muy involucrado principalmente con todo este tema...

Se constata entonces que el espíritu dominante en los docentes es de proactividad, colaboración y sentido de cuerpo, con miras a producir ese salto tan necesario por parte de este establecimiento educacional.

Es este sentimiento de deber moral y estratégico, a nivel colectivo e individual, el que acicatea a cada docente para abrirse a sus pares, requerirlos y bregar por la construcción del mejor clima laboral. Se entiende que ello es absolutamente imprescindible si se aspira a tener éxito en el gran desafío de sacar a su colegio de la crisis y proyectarlo hacia sendas de calidad y excelencia en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.

Consistentemente, los relatos están marcados por el cambio de dirección y de estilo. Es así que el tema de la cohesión entre los docentes está fuertemente asociado al nuevo estilo de gestión por parte del nuevo director. Hoy las formas de dirigir no se sustentan en la imposición vertical como sucedía antes, sino que se generan los espacios para la participación y las opiniones de todos.

De este modo, los docentes se sienten con libertad para hacer valer sus juicios y aportes, entendiendo éstos como un imperativo para la construcción colectiva del nuevo imaginario institucional.

“...entonces no se nos escuchaba, antes no se nos escuchaba nuestro parecer y ahora es totalmente, es un cambio, cien por ciento, como te decía yo, estamos como en la etapa de formación del clima organizacional, y en todo sentido, o sea desde los profesores, el eje y todo el cuento, hasta los apoderados y los alumnos. Los apoderados, ahora recién se está formando el Centro General de Padres, cosa que desde años anteriores no existía y por lo tanto tampoco trabajaban en pro del colegio, no habían recursos por los cuales podían mantenerse a través del Centro General de Padres, por ejemplo, no teníamos tampoco Centro de Alumnos...”

Se aprecia con nitidez el sentido de futuro colectivo, no solamente del estamento directivo y docente, sino que también la necesidad insoslayable de incorporar de manera organizada a los padres y alumnos a la conformación de una gran comunidad.

El ambiente rezuma esperanza e ilusión, pero de manera aterrizada, entendiendo que la tarea crucial es constituir institucionalidad; no se trata tan sólo de organizar a todos los estamentos y democratizar las relaciones y decisiones, sino que fundamentalmente de crear los procedimientos y canales apropiados que sienten las bases de una nueva institucionalidad.

“Yo creo que lo fundamental y lo principal es que tratamos de desarrollar los conductos regulares, tratamos que de alguna manera todos los problemas se traten de solucionar de la manera más simple y si no se puede solucionar ahí pasar a otra instancia...”

Con esta óptica los docentes comienzan a enfrentar la nueva realidad y en forma mancomunada. En síntesis, se ha ido configurando un sentido de pertenencia y de identidad institucionales, el cual cruza a todo el plantel directivo y docente. Y esta identificación con el establecimiento y sus iguales, se efectúa en el contexto de una situación crítica, con miras a provocar una inflexión y revertir la historia reciente; por lo tanto, se siente como una tarea enorme y necesaria de acometer en donde todo está por hacerse.

Roles y Funciones

Nuevamente en este aspecto surge el contraste entre la nueva dirección y la anterior y otra vez emerge con fuerza la identificación institucional que se va acendrando en el plantel docente y el sentido del quehacer colectivo tras un mismo gran objetivo.

“Nosotros constantemente, de la dirección para abajo estamos cumpliendo roles diferentes y ellos también, ellos están muy involucrados con esto...”

“Acá cada uno tiene diversos roles, nosotros no tenemos un rol específico, bueno, nuestro rol específico es ser profesor, en el aula, pero estamos constantemente desarrollando otras labores...”

Claramente, los discursos se esmeran en torno a la solidaridad laboral y funcional. Trasuntan el entusiasmo y la voluntad individual y colectiva de pensar antes que todo en el destino del colegio y, en su sentido de ser: la vocación y las capacidades de cada uno puestos al servicio de los estudiantes, que éstos reciban la mejor instrucción, la mejor formación, la mayor dedicación.

De algún modo opera también como motor la experiencia anterior y el deseo de borrarla, de cambiarla, de asumir que los pésimos resultados alcanzados en el último período y en materia de clima interno, tributan a un estilo de hacer las cosas que es menester desterrar.

“...en la Administración anterior era distinto, o sea, porque no había una derivación de roles, o sea todo se gestionaba digamos entre la Jefa de UTP, la Directora y la Orientadora...”

De este modo, es reiterado el sentido de alerta y de comunión entre los docentes, al mismo tiempo que destaca el deber de actuar en conjunto y de reconocimiento hacia la nueva dirección.

Se comparte el nuevo estilo democrático impulsado por la nueva dirección, junto con entender que éste exige reciprocidad. Los espacios abiertos por la nueva dirección, en términos de delegar y diversificar las funciones y responsabilidades, son tomados por los profesores como muestras de confianza en sus capacidades y disposiciones. Progresivamente se internaliza la necesidad de enfrentar el quehacer diario con mucha iniciativa y certeza de que sus ideas e innovaciones serán bien recepcionadas por la dirección y se tomarán como parte de una nueva modalidad de entenderse, complementarse y de consolidar la institución.

“...ésta es una nueva dirección y una dirección donde se está entregando el colegio a todos...”

Quizás si este último comentario resume todo lo antedicho. No sólo conlleva la representación de que la gestión escolar se está democratizando, sino que se asume la responsabilidad colectiva donde todos y cada uno de sus integrantes está llamado a aportar en la perspectiva de levantar al establecimiento.

El dicho consignado encierra también el sentimiento principal: la posesión del establecimiento, que es más que el sentido de pertenencia o de identificación; se trata de apoderarse la institución y de empoderarse en sus propios roles y en la solidaridad laboral, comprendiendo que la labor principal de orden educativo no basta. Y ello no se traduce solamente en el plano de auxiliar a otros colegas o asumir tareas puntuales de otra índole; también se materializa –y con más propiedad y fuerza- hacia los alumnos, quienes necesitan un profesor, una mamá, un psicólogo, un formador, un orientador, un guía normativo, entre tantos roles y funciones que demanda su precaria realidad.

Planificación Conjunta

Entorno al trabajo colaborativo de planificación, se percibe la ausencia de una preocupación especial por parte de todos. La dinámica de trabajo en aula y las características del colegio inhibirían la visualización de tal necesidad y su consecuente generación de espacios para propiciarla.

“...yo creo que faltan instancias, en que todos trabajemos colaborativamente...”

“...las horas que teníamos nosotros en cuanto a colaboración, a planificación, a atención de apoderados, todo eso, cierto, se han ido quitando porque no se justifican supuestamente, porque aquí las horas hombre, las que valen son las del aula...”

“...no hay tiempo, no hay instancias de poder juntarnos para trabajar de manera grupal como corresponde...”

El discurso es recurrente: no existen tales instancias ni la voluntad colectiva de crearlas, no ha sido un tema de preocupación real, en términos de concebirlo como un requerimiento indispensable con miras a fortalecer el trabajo y la proyección estratégica institucional. Sin embargo, los relatos nuevamente son de responsabilidad colectiva, no se advierten críticas específicas hacia el nivel direccional.

Reforzamiento Educativo

El reforzamiento educativo constituye un aspecto controversial al interior del cuerpo docente. Si bien hay consensos en general, en lo que respecta a las modalidades existentes y las instancias que operan en esa línea, no ocurre lo mismo en cuanto a la evaluación acerca de su eficiencia y suficiencia.

Igualmente, se constata un reconocimiento generalizado en torno a su necesidad. Ésta se asume como imperiosa, en virtud de las características del alumnado y las posibilidades físicas del personal existente para cubrir los múltiples requerimientos en este plano.

“...sí, hay refuerzo educativo, incluso hay un plan de trabajo en el primer ciclo básico para que...los niños sean lectores ya en segundo básico, para que el nivel de ellos sea lector y escriban en segundo básico y hay instancias también en la tarde que se les hace refuerzo educativo también a los niños...”

“...tenemos un grupo multidisciplinario...donde en forma integral el niño está siendo constantemente apoyado...”

“...del equipo multidisciplinario que tiene visitas, cierto, esporádicas dentro de la semana, visitas a ciertos niños que fueron ya diagnosticados...que son psicólogos, hay también fonoaudiólogos...”

Los discursos son, en general, positivos en términos de la voluntad institucional y la presencia de instancias de apoyo. Paralelamente, se admite el apoyo de profesionales externos y la importancia de contar con ellos. Sin embargo, hay consciencia de las insuficiencias en este aspecto; si bien el equipo multidisciplinario está conformado y funciona, su sola existencia no resuelve la magnitud de esta problemática al interior del colegio.

De igual modo, el apoyo de profesionales externos también resulta ser insuficiente. Esta deficiencia se observa tanto en lo relativo al cúmulo de necesidades de los alumnos, como en la importancia de que haya profesionales internos, integrados a

los equipos institucionales y trabajando de manera estable y vinculante con cada uno de los alumnos.

“...de verdad considero que no es válido decir que tenemos un grupo multidisciplinario si no cumple la labor que debería cumplir, o sea a mi no me sirve un psicólogo o por ejemplo un fonoaudiólogo que venga una vez al mes, viene a que, y ciertas horas...”

“...nosotros debiéramos contar con un grupo multidisciplinario permanente que se maneje en el colegio...”

“...tenemos una diversidad de problemáticas con todos los niños, con todos los apoderados y aquí debiera haber un psicólogo que trabajara permanentemente, que trabaje acá digamos, psicólogo, psiquiatra, asistente social que maneje todas las diversidades de problemas que tienen los chiquillos...”

Es así como la percepción de los docentes sobre este aspecto es de reclamo de la necesidad, de entender que sus capacidades y esfuerzos no bastan y que se requiere profesionales especializados que operen dentro del establecimiento y no como asesores externos en una instancia multidisciplinaria.

Hay claridad acerca de la pertinencia de estos profesionales en una relación cotidiana y personalizada con los alumnos, en un seguimiento profesional específico. Se entiende, por parte del profesorado, que la labor en aula y la formación de los alumnos precisa de asumir su diversidad y enfrentar esa realidad premunidos de la mayor cantidad de herramientas, muchas de las cuales pasan por la integración permanente de profesionales de otras disciplinas distintas a la pedagogía.

Recursos Físicos

En materia de recursos físicos de apoyo, claramente la situación es precaria, éstos son bastante limitados y muchos de ellos se encuentran en un alto grado de deterioro.

Al respecto, las sensaciones entre los profesores son de pesar y de lamento. No se trata tan sólo de poseer una cantidad ínfima de recursos, sino de constatar que lo que hubo alguna vez se ha perdido por despreocupación y falta de asistencia externa.

“...porque aquí los colegios municipales subvencionados nos llevan la delantera enormemente, la inversión que están haciendo y todo lo demás, ahora que tienen todo este tema de las platas, las subvenciones preferenciales para los chiquillos que tenemos infinidad de programas, Puente, de Chile Solidario y todo eso...”

“...el tema de los recursos, la infraestructura toco fondo...desde unos cuatro años atrás, hasta la fecha nunca hemos podido contar con una sala de computación, empezamos con nueve computadores, uno se echó a perder, se lo llevaron a arreglar, nunca más volvió, después nos pidieron otro para hacer un trabajo de final de año, tampoco volvió, después vinieron a arreglar los otros computadores se llevaron las tarjetas madres y se perdieron tres computadores más y si tú ahora entras a la sala de computación, un sólo computador se puede usar...nosotros fuimos en Quinta Normal la primera escuela que entro a la JEC (jornada escolar completa)...y le prometieron a la Directora o al Director que estaba en ese tiempo que en un plazo mínimo se iba a construir el colegio, resulta que ahora se construyeron todos los demás

colegios, y éste queda todavía sin construir, entonces llega el invierno y se nos pasan las salas, llega el invierno y los apoderados no mandan a la mitad del colegio a clases, un cuarto no vienen a clases porque los niños se mojan, ese patio se moja completo, el otro se embarra completamente, teníamos una canchita que, una multicancha muy malita pero la teníamos, pero resulta que necesitaban construir el comedor de los alumnos y lo hicieron sobre la cancha, o sea quedamos sin cancha, quedamos con comedor pero quedamos sin cancha, teniendo un espacio enorme al lado de la cancha...”

Los discursos trasuntan la sensación de postergación (lo que es una realidad), de ausencia de preocupación por parte las autoridades en orden a dotar a la escuela de los recursos mínimos indispensables.

La infraestructura del colegio es percibida como un elefante blanco que más que favorecer al establecimiento en todos los planos, lo perjudica y no propicia el mejor ambiente interno.

Tal circunstancia se enfrenta con resignación pero también con cierta cuota de optimismo. Percibiendo que su realidad es precaria debido a la postergación y que esta situación no pareciera tener visos de solución, igualmente se observa atisbos de conformidad y optimismo en cuanto al futuro inmediato.

“Ya estamos contando con ese tipo de material didáctico, todo lo que es a nivel computacional, lo poco y nada que tenemos, una por infraestructura que no, hay unos computadores que están en espera y ya para el próximo año, contamos con Data Show y lo principal es también la instalación de WI FI, todos los colegios la tienen, tenemos WI FI...”

Desde este punto de vista, emerge una actitud de cuerpo de los docentes, en vistas a asumir tal realidad y cooperar en lo personal para paliarla, entretanto habría un proceso que comenzaría a revertirla.

En consecuencia, si bien el ánimo no es el mejor y predomina el lamento, se aprecia una actitud positiva y proactiva de cuerpo con el objeto de suplir las falencias y otorgar las mejores condiciones posibles al alumnado.

Padres y Apoderados

Lo primero que resalta es la necesidad de compenetrarse con los bajos niveles culturales de los apoderados en general y trabajar de algún modo en la educación de éstos. La escasa formación de los padres conspira contra su integración en los procesos de enseñanza de los alumnos.

“...nuestros apoderados...no son personas que aporten mucho...no tienen una educación...no tenían Centro de Padres, entonces se les pidió una participación, y todavía estamos esperando la participación...”

“...son muchos apoderados analfabetos...”

Y esta realidad afecta también a la factibilidad de organizarlos en un Centro de Padres y Apoderados. No tienen los códigos y, por ende, no comprenden a cabalidad la necesidad de su incorporación y aporte a la comunidad educativa.

Consistentemente, sus grados de exigencia y control con respecto a la calidad de la educación son bajísimos. No están en condiciones de vislumbrar el potencial que significa la educación de sus hijos, ni menos aún el rol que les cabe a ellos en dicho proceso.

“...no hay una educación con respecto a lo que tiene que ver con la educación de sus hijos y tampoco para ellos es algo que les va a ayudar en la vida, si no que sepan leer, escribir y sumar, con eso el niño está bien...”

Es así como se está trabajando en la constitución y organización de un Centro de Padres y Apoderados, casi a contracorriente, pero entendiendo que ello es muy necesario para contribuir a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que para fortalecer la comunidad de establecimiento.

En lo referente a la educación de los padres, hay una serie de iniciativas que se han tomado y que existen, no obstante aún no encuentran el eco esperado. Las mismas circunstancias reseñadas se traducen en una falta de motivación y deseos de superarse aunque ello esté al servicio de la educación de sus propios hijos. Como lo consignamos, no poseen ese código, luego la comprensión es tremendamente dificultosa.

“...señorita yo no puedo ayudar porque yo no sé”, entonces se escudan, entonces dicen no señorita yo no la puedo ayudar mucho porque yo no sé leer ni escribir ...”

“...acá se hacen talleres de aeróbica, de chocolatería y la gente no viene, imagínate una escuela para padres sería cero apoderados, porque no tienen como esas ganas de salir y surgir, claro, la motivación...”

Se percibe una realidad muy difícil de revertir pues los factores que la determinan son de orden cultural. En la práctica se asume que no es posible contar con la colaboración y apoyo por parte de los padres y apoderados. Reina en éstos la desafección, el desinterés y la desmotivación.

“...los papás son muy, muy, muy dejados con esos niños...”

“...Si, y se supone que los papas están chochos porque van a aprender a leer y a escribir, qué emoción doy todo por él, y nada, unos cuatro papás interesados no más...”

El entusiasmo y proactividad de los profesores con miras a integrar a los apoderados en las actividades del colegio choca contra el desinterés y la mentalidad distinta que exhiben los padres. Integrarlos a los procesos de aprendizaje de sus hijos se torna una tarea muy difícil y adversa.

Ensayos MINEDUC

En relación con este aspecto, se trabaja para las pruebas SIMCE, hay un esfuerzo colectivo en esa línea, no obstante se tiene consciencia de las limitantes culturales, sociales e institucionales.

Hay diversas aprensiones en torno a este tipo de evaluaciones. Una de ellas está en la línea de asumir que la situación del establecimiento obliga a preocuparse más de los procesos que de los resultados.

“...pero hay que enfocarse más al proceso que a los resultados, porque aquí nunca se tienen buenos resultados...”

“...a nivel Corporativo no existe un equipo que revise pruebas y que analice esos resultados, y a partir de esos resultados, pueda resolver todas las dificultades que tengan los niños, las pruebas se hacen de un día para otro, de una semana para otra, se cortan pruebas, se mandan y se arman un poco como pa salir del paso...”

De otro lado, se hace mucho énfasis en las condiciones de desmedro en que se encuentran los niños de este colegio en comparación con otros. Éste es un punto que se destaca como crucial, pues resulta injusto comparar los resultados de este establecimiento educacional con otros, ya sean privados o públicos, pero que acogen alumnos que provienen de otros estratos sociales, con otros entornos

socioculturales y carentes de los estados de vulnerabilidad y de riesgo social en que está sumida la mayoría de los niños de este colegio.

“...los está midiendo a todos por igual, por igual, tenemos que remediar de aquí a corto plazo, que tenemos que hacer, como lo vamos a hacer, que vamos a hacer nosotros para superar eso, nos están pidiendo metas y a nosotros nos exigen metas...Hay que tener consideración que aquí llegan todos los niños que no los aceptan en ningún lado, eso hay que considerarlo...”

“...es un niño que esta delinquiendo, está haciendo cimarra, de acuerdo, todo eso, y la niña que ofreció golpe y así y todo tiene a su papá preso y su mamá también esta presa...”

“...y tenemos que luchar con el Nido de Águilas, con el niño que está en el Cumbres...”

Y con esta óptica, el ánimo y la voluntad colectivos apuntan a enfrentar esta circunstancia de conjunto, como cuerpo docente, entendiendo además que es en los profesores en quienes recae todo el peso de la responsabilidad directa en materia de aprendizaje y de incremento de sus resultados.

Apoyo Municipal

Se percibe una falta de apoyo desde la municipalidad, una elusión de su responsabilidad. No habría por parte de la Corporación Municipal una política con visión estratégica, la cual se aplique a todos los establecimientos de su dependencia y que contemple sus especificidades.

“...En la Municipalidad no se entiende, o sea como podemos generar recursos, o sea no hay apoyo, no hay nada, lamentablemente la excusa que ellos tienen, es que esta escuela por tener pocos alumnos no se financia...”

“...no existe en la Corporación un equipo que evalúe situaciones, situación de cada colegio y a partir de eso se entreguen los recursos, pero pertinentes para cada escuela...”

El reclamo –que trasuntan los discursos de los docentes- hacia el municipio y la corporación no es desde la carencia o precariedad, sino que lo que se solicita es una preocupación institucional, es decir, contar con parámetros de referencia que ordenen un tratamiento específico y sostenido en el tiempo.

Y sienten que dicho tratamiento debiera enmarcarse en una política explícita que considere y dé cuenta de las particularidades del establecimiento, su historia y las necesidades de apoyo en la una perspectiva de desarrollo futuro, con sentido estratégico.

Relaciones Interpersonales

Las relaciones entre los docentes, éstos las perciben como buenas, de mucho trabajo colectivo, cooperación y con cohesión de cuerpo.

De igual manera sienten que se relacionan con los directivos sin temores y con mucha confianza. Se vinculan y trabajan con ellos como pares.

“No tenemos miedo de hablar con ningún jefe, ni ningún directivo, es una relación de confianza, lo que yo he visto, tu puedes decir lo que sientes, sin miedo a que te vayan a cuestionar, el clima como que es así, cálido”

“Si, eso es lo bueno, estamos más afiatados, es un nivel como de confianza, el hecho de que seamos pocos también”

El sentido de cuerpo entre los docentes también se encuentra cruzado por una pulsión de protección entre ellos. El ambiente, siendo positivo, respira cierta tensión, por cuanto se percibe un cuestionamiento social a su labor y capacidades, principalmente de parte de los apoderados.

Con todo, perciben al director como un líder, que los conduce y que mantiene relaciones horizontales con ellos. Es acogedor y abierto a escuchar y a recoger las opiniones de todos, situado siempre en una perspectiva de construcción colectiva donde todos tienen roles que cumplir, ideas que aportar y, por sobre todo, capacidad de iniciativa.

Técnicas de enseñanza

El enfoque constructivista es prevaleciente y está internalizado en los docentes, sin embargo la realidad de los alumnos conspira contra su aplicación, tornando difusas sus estrategias de enfrentamiento.

Se observan falencias en el trabajo colectivo de los docentes en este aspecto. Si bien se asume la necesidad de intercambiar experiencias y efectuar planificaciones conjuntas, ello no se estaría implementando a cabalidad.

Los discursos resaltan el rol motivador del profesor en aula, puesto que la estructura de la clase continúa siendo la misma de siempre.

“Todas las clases son lo típico: inicio, desarrollo y cierre. Varía en que la motivación ya es una constante dentro de las clases, la motivación debe ser en toda la clase, para que el chiquillo, porque el mundo externo es tan motivante que la vieja del frente ya no le interesa”

Dicha motivación no descansa tan sólo en las habilidades del profesor, sino que en los materiales que emplea hasta el adecuado manejo de los ritmos y tiempos.

Las evaluaciones, a su vez, se rigen por las reglas establecidas y que están consignadas en el programa nacional.

“...Es que a nosotras el mismo programa nos unifica, te da todo listo, como tú tienes que evaluar cada contenido, tenemos que seguir las reglas no más...”

Imaginario

Las esperanzas de cambio se fundan en la comunión de todos alrededor de la nueva figura que es el director, en quien se cifran muchas expectativas al respecto.

“Podemos empujar al Director para que haga cosas, tanto el apoyo que tenemos de él, nosotros también apoyarlo, pero nosotros queremos, nos gustaría más recursos, mas apoyo, mas compromiso de parte de los apoderados, que así se podría trabajar mucho mejor”

Los discursos trasuntan sueños de cambio tras el liderazgo del nuevo director. Al mismo tiempo, perciben que ello no será posible sin una participación abierta y cohesionada del plantel docente y de todo el personal involucrado en el establecimiento.

7.5.2 Entrevista Jefe UTP

Relaciones Interpersonales

Desde el nivel directivo se plantea una relación horizontal con los docentes, de colaboración mutua y, por sobre todo, de compenetración conjunta en torno a ideas de desarrollo matrices.

Resalta la comunicación entre todos y hacia los docentes, en términos también de comprender sus necesidades, tanto laborales como personales. Al respecto, también se asume la diversidad, que cada persona es distinta y que las opiniones no siempre pueden coincidir.

“...existe una instancia en el Consejo de Reflexión, existe un momento en que conversamos, conversamos abiertamente los temas que hay que conversar, sin censura, sin tratar de obviar cosas, entonces creo que una de las cosas buenas que hay es la comunicación...”

Se postula que es el trabajo de equipo el que debe primar y ese trabajo conjunto debe abarcar todas las áreas e incluso el aula en específico. El aula no puede constituir una isla de propiedad de un docente, sino que un lugar de intervención colectiva de todos.

Con ese norte se promueve la formación de comisiones de trabajo en distintas áreas: fusión, liderazgo, currículum, recursos, entre otras. De este modo, se pretende ordenar y encauzar los aportes de cada uno, colocando la participación como un elemento central del desarrollo estratégico del establecimiento.

Planificación

No existe la mejor opinión acerca de los métodos utilizados en las planificaciones. Esto se percibe como una falencia al interior del profesorado. En consonancia con ello, hay consciencia de que debe intervenir en esta dirección, con el propósito de aunar criterios y metodologías.

“...por lo que he visto aquí por ejemplo las planificaciones no existen, son muy pocos los profesores que planifican, las evaluaciones no son muy pertinentes que digamos, de repente evalúan con cualquier instrumento...”

La idea es anticiparse y proyectarse en el tiempo, es decir, más que resolver la coyuntura, trabajar las metodologías de planificación con todos los profesores pensando en el siguiente año.

Se apuesta por una visión de futuro antes que inmediatista, entendiendo que los problemas a enfrentar en este plano son variados y no recaen únicamente en el aspecto técnico.

Cursos de Formación

Todo este aspecto se encuentra en fase de reflexión y de confección de líneas de acción específicas que sean coherentes, pertinentes y definidas. Aún cuando existen actividades –relacionadas con TICs por ejemplo– en desarrollo, se piensa que debe ampliarse el horizonte y apelar a las diversas instancias de apoyo que existen en el país por parte de muchas instituciones, universitarias entre otras.

Infraestructura

Se plantea una preocupación manifiesta por el estado en que se encuentra la infraestructura física del colegio, considerando además su antigüedad. La necesidad de inversión en este aspecto aparece como obvia y urgente.

También se interpreta que los mejores estados en materia de infraestructura que exhiben otras escuelas municipales contribuyen a captar más alumnos, puesto que resultan más atractivas.

El punto recurrente aquí es la cantidad insuficiente de alumnos, lo cual actúa en detrimento de las posibilidades de capturar una mayor cuantía de recursos desde la municipalidad.

Se sostiene que en cuanto a recursos de biblioteca y audiovisuales existen los elementos al servicio de los docentes, tales como computador, Data, DVD. Y éstos siempre se encuentran a disposición de los requerimientos de los profesores.

El discurso no trasunta dudas o inquietudes con respecto a la carencia de recursos, conforme lo señalaban los docentes. Claramente, en este aspecto, las visiones son distintas, las apreciaciones acerca de los medios y recursos existentes son muy distintas. Los tonos y énfasis en que se hace alusión a este punto van en direcciones opuestas.

Los docentes resaltan el deterioro progresivo, pérdida y ausencia de recursos, mientras que el jefe de UTP se refiere a lo que hay y que ello es suficiente para satisfacer los requerimientos de los primeros.

Reforzamiento Educativo

Nuevamente, en este punto, ambos discursos no van de la mano ni aluden a lo mismo. Mientras los docentes colocaban el énfasis en el apoyo profesional especializado en otras disciplinas, el cual sería deficitario y no comprometente desde el punto de vista institucional, el jefe de la UTP habla desde el sistema imperante y los problemas que se verifican en los procesos lectores y de comprensión de matemáticas en los estudiantes.

Desde este lugar, este último señala la preocupación que ha habido y existe en torno a los problemas que presentan los alumnos, la necesidad de diagnosticarlos y trabajar con ellos ya sea apelando a métodos tradicionales como asimismo utilizando alternativas más lúdicas que interpelen a los niños en otros códigos, como las artes escénicas, medios audiovisuales, telemáticos, etc.

“...por ejemplo crear talleres, dramatización, talleres de lectura, talleres de redacción, un taller de radio, cosa que ellos escriban un libreto y sean capaces de leerlo o un programa de televisión así, cosa de que se vea que hay algo más que el hecho de que estén leyendo algo que ellos escriben, que se puedan ver en una pantalla de televisión o en el telón, eso para los chiquillos es motivante”

En síntesis, el planteo es intervenir a los alumnos principalmente con iniciativas que los saquen de la dinámica tradicional y monótona del aula cotidiana y trasladarlos hacia otras esferas cognitivas y de estímulo distinto.

Igualmente postula que la realidad sociocultural y de riesgo social de estos alumnos inhibe una aplicación plena del enfoque constructivista.

“...el constructivismo es muy difícil implementarlo por el tipo de alumnos que poseemos, pero es un alumno que está complicado con la situación de los hogares, con la situación de la comunidad en donde viven, entonces tenemos

un problema disciplinario que es bastante fuerte, donde hay valores trastocados, donde la autoridad de la mamá o del papá no son reconocidos...”

En este contexto, se emplean enfoques combinados con el conductismo, a través de talleres, guías de trabajo y otros. Se pretende moldearlos, introyectar valores y hábitos, que incorporen elementos de orden y disciplina en su quehacer.

Sobre esta base y con el sentido proyectivo que se le da a la planificación, se pretende reinstaurar un sistema de evaluación apropiado y pertinente.

Padres y Apoderados

Hay coincidencia en las apreciaciones acerca de los padres, con las inquietudes que los docentes expresaban al respecto.

En orden a ir subsanando este déficit, surgen distintas iniciativas que aspiran a involucrar a los padres en los procesos de aprendizaje de los niños. Tales iniciativas son de diversa índole, algunas de ellas directamente vinculadas al aprendizaje de los niños y otras de carácter más amplio como deportivo, folclórico, de teatro, etc.

Con todo, el conjunto de iniciativas forman parte de un paquete a implementar el año siguiente y que es consecuencia de un plan de desarrollo integral.

El Centro de Padres se ha ido rearticulando lentamente en el transcurso de la nueva administración. En este sentido, la actitud desde el establecimiento resulta clave para organizarlos y convertirlos en un actor importante al interior de la comunidad escolar.

Municipalidad

“La Corporación comunal está en una situación financiera difícil en que tiene que subvencionar, especialmente a estas escuelas más chicas, las tiene que subvencionar, las subvenciona con los liceos, con las escuelas más grandes, entonces cuando nosotros recibimos ayuda, que es mínima, pequeña, pero como tenemos carencia de muchas cosas, para nosotros es un logro por ejemplo que llegue el evento...”

Éste es uno de los puntos críticos de la escuela, carecen del apoyo municipal que precisan, en virtud de la matrícula disminuida existente.

Se echa de menos la disponibilidad de recursos en la corporación que estén particularmente dirigidos en establecimientos críticos y/o emergentes. Esto aparece como una paradoja que genera un círculo vicioso: un colegio decae en todos sus indicadores, tal depresión afecta a la matrícula anual, dejan de percibirse recursos municipales en razón de ello, se deterioran y escasean los recursos e implementos de apoyo y, en vez de recibir el apoyo que se requiere para volver a levantarlos, son doblemente castigados y se contribuye a acentuar la caída.

7.5.3 Entrevista Director

Liderazgo

“Mi objetivo es ése, pero aquí en este colegio estaban acostumbrados a un liderazgo casi negrero, a mi me ha costado harto que los profesores puedan dar su opinión, puedan manifestar sus inquietudes y me ha costado bastante que los profesores lleguen a hacer eso, uno de mis orgullos es que ellos se

hayan tirado a huelga, porque yo les di la posibilidad y les dije “profesores, ¿quieren manifestarse? es ahora...”

Estas palabras hablan por sí solas acerca de la postura y disposición del nuevo director. Ellas trasuntan un estilo de liderazgo horizontal, democrático, de reconocer al otro antes que un subordinado, como un par que está llamado a cumplir roles gravitantes en la gestión y desafíos por delante.

Se advierte no sólo una disposición y voluntad definidas por parte del director, sino que una clara instigación hacia los docentes, en orden a activarlos y empoderarlos. Para el nuevo director una nueva actitud e identificación institucional es necesaria y urgente para llevar a cabo su gestión.

“...Es por un espíritu que yo por cómo fui formado, yo soy conciliador, a mi me gusta conversar las situaciones y buscar soluciones a nivel, como par...”

En consecuencia, la lógica de trabajo es de equipo, de participación conjunta en la generación de alternativas de solución de conflictos o de problemas. Se han constituido equipos formales en gestión, en docencia y desde ahí se despliegan las iniciativas y las propuestas, las que son creadas, formuladas y confeccionadas en conjunto, donde el director es uno más.

Reforzamiento a Alumnos

“...el plan de mejoramiento, va a comenzar desde marzo y no solamente va a apoyar, una misión del profesor de reforzamiento va a ser apoyar al Cuarto, pero eso lo vamos a comenzar desde primero básico hacia arriba, el profesor va a tener una hora pa trabajar con los Primeros, una hora pa trabajar con los Segundos, una hora pa trabajar con los Terceros y con los Cuartos...”

La mirada del director en torno a este aspecto es de solución paulatina de este déficit y de acuerdo a un plan con asidero en la realidad. Más que detenerse en profundizar en las debilidades y falencias, se plantea un plan de contingencia con un sentido estratégico.

Se aprecia una actitud que apunta hacia la búsqueda inmediata de soluciones, sean éstas de parche o no, sería algo que después se verá. En lo inmediato, se procura la adjudicación de un proyecto que allegue recursos para comenzar a resolver el problema. Y que esta fórmula tenga coherencia interna y obedezca a un plan aunque sea mínimo.

Relación Docentes-Apoderados

El director no plantea el tema en términos de caracterizar a los apoderados, sino que lo procesa en una dinámica relacional con los profesores, estableciendo algunos elementos de orden causal.

Tal relación era mala a su llegada y estaba vinculada al trato que los apoderados daban los profesores. Consistentemente con ello, generó vías de acercamiento basadas en un cambio de trato hacia los propios apoderados, lo cual se tradujo de inmediato en un mejoramiento de las relaciones.

De este modo se ha ido incorporando a los apoderados a la comunidad escolar, centrándose en actividades colectivas y de complemento entre ambos estamentos. De este modo, se estaría registrando un proceso de acercamiento y de sentido de comunidad que debiera ir decantando en el tiempo.

Comunicación Interna

Las comunicaciones han sido materia de un tratamiento especial por parte del director, pues a su llegada éstas no funcionaban conforme a procedimientos y roles. Todo recaía en el director en circunstancias que gran parte de la recepción y solución de problemas correspondían a los inspectores y docentes.

“...estamos creando un sistema de conducto regular, tanto de apoderados, como alumnos, como profesores, se pasaban a llevar unos a otros y se venían directamente donde el director y aquí hay cargos, personas que cumplen roles, por lo tanto hay que respetar los cargos y hay que respetar los roles, uno no puede pasar a llevar al Inspector General y si hay un problema disciplinario tiene que pasar por un Inspector, no pueden venir a que yo les solucione el problema”

En esta línea, el director ha ido delegando responsabilidades hacia el resto del estamento docente y paradocente. Existiendo claridad acerca del radio de acción en términos de la acogida y toma de decisiones, paulatinamente se va ordenando el sistema de roles, deberes y funciones, generando un nuevo orden institucional.

Infraestructura

El estado de la infraestructura del colegio ha sido una preocupación constante del director, entendiendo que ésta se encuentra en un estado de deterioro importante, al mismo tiempo que de falta de algunos recursos básicos.

El director se ha preocupado de pesquisar recursos en aquellas instituciones o instancias donde es posible acceder, con el objeto de ir mejorando la infraestructura en forma parcial, entretanto se avanza hacia soluciones de fondo.

“...ha sido una de mis prioridades, pero yo tengo que cumplir una meta de número de alumnos, si yo llegó a sobrepasar los 500 alumnos, la Corporación se comprometió a construir una infraestructura nueva y estoy trabajando para eso...”

Con esta óptica se han conseguido recursos por la vía de adjudicarse proyectos que contribuyan a dotar de mejores condiciones físicas el estado actual. La estrategia por ahora es acceder a instancias que posibiliten el allegamiento de recursos de mejora, los cuales resuelvan la urgencia, con la expectativa de alcanzar la meta de matrícula comprometida que permita la reconstrucción del colegio.

Centro de Padres y de Alumnos

El nuevo director se encuentra, como él mismo lo señala, con un “*colegio de papel*”, el centro de padres y el centro de alumnos existían en el papel, pero no estaban formados ni operaban con alguna modalidad distinta.

Asumiendo que tanto padres como alumnos deben ser incorporados en este nuevo proceso que vive el establecimiento, dentro del cual debieran tener responsabilidades, el director se plantea el desafío de organizarlos para convertirlos en actores relevantes el año siguiente.

“...nosotros les vamos a dar cierta responsabilidad a los apoderados que va a tener que cumplir, porque dentro del plan que nosotros presentamos, ellos tienen responsabilidades dentro de la educación de sus hijos...Al Centro de Alumnos, nosotros tenemos que formarlo, pero no es obligatorio porque nosotros somos un colegio básico y por la cantidad de alumnos no es

necesario que tengamos un Centro de Alumnos, pero lo vamos a salvar, más que nada porque queremos darle también responsabilidades"

El concepto es nítido: organizar a ambos estamentos, integrarlos a la comunidad escolar y transformarlos en cuerpos activos de los procesos de rearticulación y desarrollo del colegio.

Municipalidad

Desde el punto de vista del director, habría una nueva mirada y voluntad por parte de la municipalidad hacia el colegio. Parte de este nuevo escenario habría sido justamente la elección y contratación de un nuevo director, al cual se le asignan responsabilidades y plazos.

"Cuando a mí me contrataron y yo gané el concurso, a mí se me dijo que a mí me mandaba a este colegio para que lo tratáramos de sacar adelante y tenía un plazo de cinco años"

Se constataría entonces un sentido de visión de estratégica que estaría focalizando y priorizando las escuelas críticas, con el objeto de sacarlas de tal estado y proyectarlas en una senda que cumpla con los estándares de enseñanza que se requiere.

Biblioteca

El nuevo director asumió la reconstitución de la biblioteca, la cual no era más que una *"rumba de libros lleno de polvo, arañas y todo"*. Para el efecto solicitó la contratación de un bibliotecario, al cual le impuso la tarea de una biblioteca que sea un espacio donde puedan estar y estudiar los alumnos.

Sostuvo también un acuerdo con los alumnos –quienes reclamaban el contar con una biblioteca- de que él se comprometía a tenerles una biblioteca y ellos debían cuidarla y utilizarla con cariño y preocupación.

Se ha cumplido ya el primer paso y la biblioteca existe y funciona. Ha sido muy bien recibida por los alumnos y éstos la frecuentan, la usan y están preocupados de que se mantenga, de que los libros no sean robados ni destruidos.

Trabajo Académico

El trabajo académico se realiza en formas colectivas mediante diversas colectivas al interior del establecimiento. En lo tocante a gestión actúa una instancia denominada EJE, donde se invita a un profesor de manera rotatoria.

Después están los Consejos de Profesores, los cuales adquieren distintos caracteres, en función de objetivos determinados. Hay consejos técnicos, de planificación, de reflexión, a través de los cuales se aborda la contingencia, al mismo tiempo que se proyecta el trabajo hacia el año siguiente.

El Futuro

"...Primero que nada, una meta que para mí es prioritaria la Matrícula, aumentar la cantidad de Matrícula, pero eso no se hace con propaganda, eso se hace mejorando la gestión pedagógica en el aula, el mismo niño y el mismo apoderado deben ser la propaganda de nuestro colegio..."

Ahí se esboza la estrategia a seguir, la cual se basa en la calidad de la enseñanza del colegio. Sobre esta base, serán los propios alumnos y apoderados quienes, identificados con su escuela, difundirán a su propio colegio.

El fundamento estaría entonces en el devenir de la propia institución y los grados de cohesión entre los estamentos. El director apuesta al compromiso creciente de una comunidad escolar empoderada institucionalmente.

Tiene la convicción de que serán los propios apoderados, con la camiseta del colegio, quienes asumirán el rol de propagandistas y traerán nuevas matrículas al establecimiento.

7.5.4 Grupos de Discusión Alumnos

Comunicación Interna

Los relatos de los alumnos trasuntan satisfacción con el nuevo ambiente creado y los lazos existentes entre ellos y con los profesores. Se advierte una identificación entre ellos y con el resto de la comunidad, los profesores en particular. Resaltan la confianza y la transparencia en las comunicaciones.

“...la comunicación entre todos es buena porque hay confianza y hay respeto entre todos y todo llega a un cierto nivel y la comunicación al final entre profesores y todo es como al final una gran familia que se forma dentro de la escuela...”

El ambiente respira tranquilidad, confianza y sentido de cuerpo. Los alumnos se sienten gratos en su vida escolar, al mismo tiempo que se sienten parte de una comunidad en construcción y que transita hacia nuevos horizontes.

Hay mucha conversación entre ellos y los problemas se enfrentan en grupo, entendiendo que todos y cada uno puede contribuir y solidarizar con el otro. Prevalece la idea de que deben salir adelante entre todos y ayudándose mutuamente.

“...también todos tratamos de que todos sean, de que todos nos ayudemos con todos, cada uno tiene un problema y tratamos de ayudar entre todos, no cada uno va por su lado, como es una escuela más chica, todos están pendientes de todos, entonces cualquier cosa que pasa todos están viendo de qué forma ayudar a cualquier persona, cualquier cosa que pase”

En lo académico, este estilo es enfatizado señalando su importancia y su efectividad para el conjunto y para aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades con el aprendizaje. La cooperación es destacada como un valor entre ellos.

No obstante, igual hay voces que destacan los visos de violencia que persisten entre algunos alumnos. Lo sindicaron como algo malo que debe desterrarse y que no contribuye en la línea de optimizar la comunicación interna.

También disciernen en torno a los roles, personalidades y estilos de los profesores, paradocentes y nivel directivo.

“...El Profesor si cumple su rol, pero los Auxiliares no tanto. Hay casos y casos, la Tía Vivi no hace nada, es verdad, ella trata de hacer, por ejemplo manda a todas las personas a las demás, pero ella nunca hace nada, se cree la Directora...”

Esto es relevante, pues no solamente dan cuenta de las especificidades de sus vivencias como alumnos, sino que poseen una visión más amplia acerca de la comunidad en su conjunto y las funciones y responsabilidades que corresponden a cada uno.

Aún cuando destacan que la comunicación no es fluida con todos los profesores, sino sólo con algunos de ellos.

Con todo, el concepto de familia al interior del establecimiento está internalizado y se manifiesta de manera consciente. Simbólicamente los alumnos ven representados en sus mayores roles paternos y los asumen como tales.

Sin embargo, al igual que en punto anterior, hay opiniones divergentes que enfatizan los conflictos existentes y el hecho de que no sean todos los profesores quienes promuevan las actividades grupales.

“En nuestro curso hay un puro profesor que nos hace trabajar en grupo”

“Es mucho trabajo, mucho atado para los profesores”

Sostienen la permanencia de divisiones entre ellos y que las colaboraciones se despliegan al interior de cada grupo.

Infraestructura

Reconocen explícitamente el cambio producido con el cambio de director, en los más diversos planos. El nuevo estilo de gestión y de preocupación por la escuela los hace sumarse activamente a dicho proceso. Se sienten partícipes de una nueva etapa que se enrumba hacia un futuro promisorio y auspicioso para todos, en particular para ellos y sus destinos de vida.

El cambio se noto cuando llegó el nuevo Director, porque la Directora de antes no era muy preocupada por la escuela, no ayudaba mucho a la escuela y cuando llegó él cambio todo el mecanismo de todas las cosas, hasta se trajo más deporte...”

“Nosotros teníamos que juntar plata para arreglar nuestras salas. Los vidrios cuando se rompían los dejaban así no más”

Ahora perciben una preocupación integral por parte del director, la cual también está centrada en los aspectos de orden físico e infraestructural. Se están mejorando las condiciones físicas, visuales y de entorno.

La higiene, el paisaje interno y la infraestructura física, hoy constituyen un aspecto crucial en la perspectiva de cambio que impulsa la nueva directiva de la escuela. Este cambio se aprecia como radical, como un punto de inflexión estratégico que saca de la depresión en que estaba sumido el colegio y lo sitúa en un camino de desarrollo real.

Padres

Los niños perciben el esfuerzo por parte del colegio en orden a formar a los padres, a educarlos e involucrarlos en las actividades, en general y con los procesos de enseñanza de sus hijos.

De igual modo, también tienen claro que los padres no están del todo vinculados a la escuela y que sólo son algunos apoderados quienes participan, se involucran en las actividades y ayudan.

Constatan que el nivel educativo de sus padres es bajo y que ello se debe a condiciones económico culturales. Por lo mismo, valoran las iniciativas de formación que se impulsan desde el colegio.

Ayuda Externa

Destacan la labor del director en la constante búsqueda de apoyos externos y la consecución de recursos. Contrastan esta actitud con la que exhibía la dirección anterior, no solamente en el plano de pesquisar medios de implementación, sino que también el colocarlos de inmediato al servicio de los propios alumnos, cuestión que antes no era así.

“Por ejemplo cuando el Director llegó, llegaron los computadores, como 20 computadores más o menos y antes habían como cinco o seis y cuatro funcionaban”

“...cuando necesitábamos hacer un trabajo, ni siquiera podíamos usarlos”

En ese sentido, detectan y valoran el nuevo estado de cosas y los apoyos que comienzan a aparecer en el marco de una nueva disposición y voluntad por parte de las nuevas autoridades del establecimiento.

Imaginario de la Escuela

La idea recurrente gira en torno a más medios, recursos físicos e implementación. Echan de menos un conjunto de cosas que están conscientes existen en otros colegios y que atentan contra la propia enseñanza y la factibilidad de mejores aprendizajes.

“Pero es que hay colegios que son muy bonitos, pero que no enseñan mucho, pero es que aquí los profesores, podrá estar fea la sala, pero ellos no solamente escriben, no solo tenemos que copiar, ellos explican todas las cosas y ahí vamos aprendiendo mejor, porque la fachada no importa tanto, igual si hay que arreglar pero no es tan importante como una buena enseñanza y cosas así”

No obstante las críticas a las condiciones malas en que conviven, destacan que lo más importante es la calidad de la enseñanza. Demandan mayores esfuerzos en esta línea, creen que debieran implementarse salas especiales como laboratorios, salas de ciencias, entre otras.

Este punto es primordial puesto que denota los niveles de discernimiento de los alumnos, en dónde sitúan sus prioridades y qué esperan de sí mismos yendo a estudiar.

Si bien resaltan todos aquellos aspectos de orden físico y visual que es preciso resolver en términos de mejorar las condiciones internas, privilegian la calidad de la enseñanza, las características de los profesores, la necesidad de que se focalice la atención en los déficits que dicen relación con la facilitación y mejoramiento de mejores condiciones para el aprendizaje.

“El colegio no es malo, solamente que faltan cosas, falta que nos ayuden, ojala fuera más estricto el director, falta que los suspenda una semana para que no vuelvan a hacer lo mismo, deberían echar a los que andan haciendo cuestiones, rayan los baños, todas esas cuestiones, tendrían que echarlos, para que el colegio se mejorara”

La automirada también está presente y con un fuerte componente de crítica. Asumen que muchos compañeros no cuidan el colegio y que ellos también tienen responsabilidad con el estado en que se encuentra. En este aspecto, reclaman una actitud más severa por parte de las autoridades.

7.5.5. Grupos de Discusión Apoderados

Relación con el colegio

Reconocen que son pocos los apoderados que participan y se involucran con el colegio.

“Somos siempre los mismos apoderados que estamos atrás de los niños, y se comunican más con los profesores”

Admiten la existencia de un trato directo y llano con los profesores y directivos de la escuela. Aquellos apoderados que asisten mantienen buenas relaciones, están integrados a la comunidad escolar y se relacionan cotidianamente al interior de ella.

“Los últimos meses, bueno con el cambio del Director, hubo cambios con el manejo de la comunicación entre los profesores y los alumnos para resolver problemas, aquí se encarga a veces directamente el Director de resolver los problemas con los alumnos, cosa que años atrás cuando había otros directores no pasaba...”

Constatan el cambio en las relaciones que se produce con el advenimiento del nuevo director y el contraste con el pasado. Igualmente, destacan la presencia permanente del nuevo director en la resolución de problemas, al mismo tiempo que su accesibilidad. Antes prácticamente no conocían a los directores, al nuevo director lo están viendo constantemente comprometido en todas las actividades y situaciones y pueden conversar con él en todo minuto.

También resaltan el estilo colectivo para enfrentar las tareas y problemas, los talleres para padres y alumnos. Y sindicán al director como el propulsor de esta nueva manera de integrar y construir comunidad educativa.

Hacen notar dos aspectos negativos que esperan que el nuevo director los intervenga y los cambie. El primero se refiere a la reunión de profesores que se efectúa los miércoles en la mañana, razón por la cual, los niños entran a las diez de la mañana ese día. Creen que esta práctica perjudica a los alumnos y que, por lo tanto, debe variar drásticamente.

También apoyan las medidas que está tomando el nuevo director para revertir situaciones como las de aquellos niños que están acostumbrados a llegar al colegio a cualquier hora y que parecieran contar con la anuencia de sus padres.

En relación con los profesores, constatan diferencias entre ellos en cuanto a la forma de relacionarse con ellos y con los alumnos. Destacan la labor de algunos profesores que integran a los apoderados en las actividades de los alumnos, generan iniciativas diversas, tanto educativas como de recreación, en donde promueven la participación de los padres.

“...aquí si hay profesores que sí lo hacen, que cada cierto tiempo él junta a los alumnos y los apoderados, los lleva de paseo, hace un método de recreación y es justamente el profesor de mi hija, sí, nosotros hemos ido a los paseos, nos ha llevado al zoológico, nos ha llevado a un parque, lleva a los niños a un parque, los recrea, va al Parque de los Reyes en bicicleta, que echemos carrera, que esto, que esto otro, es muy comunicativo”

Este tipo de prácticas las perciben de manera muy positiva, pues consideran que aportan mucho a los niños, une a los cursos y facilita enormemente el propio aprendizaje. Lo reconocen como algo meritorio y digno de ser emulado por los otros.

Municipalidad

Están en conocimiento acerca de los cursos de formación que imparte la municipalidad a los profesores. Saben que hay profesores con bajo rendimiento a los cuales se les efectúan actividades de reforzamiento.

Perciben diferencias entre los docentes y distinguen a los buenos profesores de aquellos que no lo son.

“Nosotros no podemos meter a los profesores a todos en una misma bolsa, hay muchos profesores que se destacan demasiado, y ahí uno puede meter las manos al fuego por x profesor, porque uno ya los conoce, uno sabe cómo actúan...”

No obstante tales distinciones, se reconoce que la responsabilidad de la educación de sus hijos no recae únicamente en los profesores, sino que la familia también es clave en dicho proceso. La formación de los niños es un asunto integral que precisa del concurso de los padres en medida muy importante.

De otro lado, consideran que la municipalidad aporta muy poco en materia de implementos e infraestructura, aun cuando admiten que la gestión del nuevo director ha permitido conseguir más cosas.

“Como le explicaba la misma techadura del patio, se había hablado, pero nunca se había visto movimiento de que lo iban a hacer, y ahora desde que está, nos van a techar el patio, van a hacer esto, van a hacer esto otro, entonces él ha logrado como se dice “si hay que llorar, lloramos pa conseguir las cosas que necesitamos y eso ha sido ahora hace poco”

En este sentido, reconocen que de parte de los apoderados tampoco se ha verificado una actitud comprometida con la institución. Si bien son todos de escasos recursos, ello no debiera ser impedimento para tener una actitud solidaria. Y creen que dicha actitud debiera reflejarse en la pago de la matrícula.

El valor de la matrícula es bajo, sólo \$5.000 y se piensa que constituye una colaboración básica que se debiera hacer por el colegio. Saben que el director está en esta disposición y están ciertos de que ello se traduciría en grados mayores de compromiso por parte de los apoderados. Si los apoderados exigen, también tienen deberes en los cuales debieran sustentarse sus reclamos y peticiones.

Infraestructura

La infraestructura del colegio la encuentran horrible y les da vergüenza. Constituye una preocupación central para ello y han efectuado gestiones hacia el municipio en esa dirección.

“...hablamos con la persona de la Municipalidad para arreglar la fachada como se dice, la entrada del colegio, porque cualquier persona que llegue aquí a ver esta multicancha toda destrozada, que no tienen vigas, que se juntan drogadictos, entonces a cualquier persona no le dan ganas de entrar a este colegio”

Sienten que el estado en que encuentra es peligroso educativa, física y socialmente para los niños. Aprovechar los espacios para hacer deporte y juegos es importante en toda actividad educativa.

Tampoco resulta recomendable transitar por aquellos espacios, pues es peligroso. Al mismo tiempo, se convierten en lugares privilegiados para el consumo de drogas y para botar todo tipo de basura.

Desde la propia comunidad utilizan al colegio como un basural donde incluso arrojan animales muertos. A todo esto estaría contribuyendo también la feria libre que se instala al lado los días martes y viernes.

“Es que la gente es sucia, yo voy a comprar para allá y esta toda la inmundicia para allá, los papeles de diario todo botado”

“...este colegio tenía hartos alumnos y se fueron por la misma, a ver como decirle, como expresarme, por la gente que había antes, que no tenían exigencias, se fue perdiendo esto, por que la gente que pagaba, la poca y nada que pagaba no veía arreglos en el colegio, entonces se fueron cambiando a colegios mejores...”

Claramente sindicán al estado del colegio como una causal importante en la pérdida progresiva de la matrícula que se registró en los últimos años. Es por esto que hoy el sentimiento es de esperanza que con el nuevo director las cosas cambiarán y podrá revertirse toda esta situación.

Al respecto, los mismos apoderados manifiestan su voluntad de participar en los arreglos que haya que hacer, cuestión que señalan haberlo hecho ya. No obstante, en este nuevo contexto los ánimos son distintos e incluso quieren aportar con ideas acerca de qué cosas hacer, qué innovaciones introducir, entre otras.

“A mi me gustaría lo mismo, cambiar la fachada hacía adentro, las plantas, árboles, no sé, poner plantas para que así pueda mejorar el colegio...”

“...hemos ofrecido toda la ayuda necesaria para poder levantar el colegio, hemos llegado hasta a pintar nosotras mismas, ahora nosotras queremos la fachada de la escuela levantarla, pintar, poner pasto, que sé yo, cosa que se vea bonito, no basura y animales muertos...”

La disposición y estado de ánimo denotan un entusiasmo especial, de sentirse partícipes del proceso de sacar al colegio de la situación en que se encuentra y construir uno nuevo, el que quieren, el que han deseado siempre.

En pos de este objetivo mayor, aspiran a trabajar al interior de una nueva comunidad escolar, en conjunto con el resto de los estamentos y animados por la confianza que les inspira el nuevo director.

7.6 Etnografía: Escuela Antumalal

El colegio Antumalal está emplazado en el límite Este de la comuna de Quinta Normal, colinda con la comuna de Cerro Navia y la población Sara Gajardo, en la calle Heriberto Rojas número 5967. La esquina del paradero de buses es un páramo, a pesar de tener un supermercado en una de sus esquinas, (lo que finalmente no la hace ver mejor), en la otra una extensión de tierra baldía, es decir, un espacio dejado como por descuido, donde los árboles son escasos, un paradero a medio construir, el otro roto, polvo y aridez es lo que más se siente. El sector en el que se ubica la escuela tiene fama de ser bastante rudo, según lo que informa el director y algunos profesores, además de señalar que los índices de delincuencia son muy altos. La impresión general es de un sector pobre, abandonado, marginal. El problema es que el estigma social con que carga esta zona es bastante fuerte y por cierto se traspasa al colegio.

La escuela Antumalal ha pasado por un periodo de deterioro profundo, basta con mirarla desde fuera para hacerse una idea de ella, en su entrada más que jardín se ve un sitio lleno de maleza y descuido, una reja metálica sin pintar y el timbre de entrada que no funciona. Por si fuera poco el entorno no ayuda mucho, los días

martes y viernes se instala una feria que deja la calle llena de basura, la multicancha que está en la plaza de enfrente esta en pésimas condiciones y la plaza con juegos es un verdadero peligro, maderas astilladas, fierros y clavos oxidados son los otrora juegos.

En la actualidad la escuela tiene una matrícula de doscientos cuarenta y seis alumnos siendo una de las más bajas registrada en el último tiempo, y cabe señalar que años atrás llegó a tener una matrícula de mil doscientos alumnos, la que está muy por encima de la actual. Este dato da cuenta de cómo la escuela se ha ido desprestigiando frente al resto de la comunidad y del deterioro que esta enfrenta.

Infraestructura

Las instalaciones de la escuela lamentablemente no son acordes con las necesidades de los niños y niñas, el patio del colegio es grande y podría ser un muy buen espacio de recreación, sin embargo, no posee áreas verdes, apenas un par de árboles en solitario, el resto es tierra, tampoco está techado, lo que hay es un pedazo del patio cementado y se utiliza como multicancha. Sobre esta existe la promesa que será techado el próximo año (2009) convirtiéndose en una de las principales reivindicaciones que actualmente tiene la comunidad escolar.

En cuanto a las salas de clases, no poseen ningún tipo de calefacción y muchas veces durante el invierno se llueven, las paredes están siendo corroídas por las termitas y hasta ahora las soluciones a esto son literalmente medidas parche. Con respecto al material mobiliario la cosa no es mucho mejor, las sillas y mesas no son funcionales a las necesidades y en muchos casos ni siquiera cumplen su más básica función, que es poder sentarse y escribir. De comodidad ni hablar, no son pocos los reclamos de los mismos alumnos y profesores, los que dicen que ni siquiera les sirven para sentarse.

Las principales quejas con respecto a la mejora de la infraestructura están dirigidas a la Corporación Municipal la que no se compromete con las necesidades de la escuela y cuando lo hace, estas no responden a las necesidades reales del colegio, a modo de ejemplo, esta escuela cuenta con señal para Internet de tipo Wi-Fi, sin embargo, sólo existe un computador en buen estado y los otros que hay están en pésimas condiciones o son de propiedad de profesores y directivos.

Clima organizacional

Las relaciones humanas en la escuela han mejorado bastante a partir del ingreso del nuevo director, en general se nota en buen ambiente y existe una comunicación fluida entre los distintos estamentos que la componen.

Durante las distintas entrevistas realizadas se aprecia un consenso en señalar que hay una comunicación fluida y directa, al único estamento que se cuestiona un poco es a los estudiantes y en las relaciones que mantienen entre ellos.

En cuanto a la resolución de conflictos según los dichos de los directivos y de los profesores “lo fundamental y lo principal es que tratamos de desarrollar los conductos regulares, tratamos que de alguna manera todos los problemas se traten

de solucionar de la manera más simple y si no se puede solucionar ahí pasar a otra instancia”.

En cuanto al trabajo grupal, si bien los profesores y directivos valoran su constante incentivo a realizarlo, los estudiantes comentan que no sienten que los profesores promuevan el trabajo grupal, sólo excepciones, pero en general no es una práctica habitual.

Metodología de enseñanza

El método que se emplea en la enseñanza es más bien tradicional, aunque muchos profesores dicen que es de orientación conductista, esto último se contradice con lo dicho por el cuerpo directivo y con las posibilidades que ofrece la escuela para innovar con otras teorías docentes. Los profesores más bien se valen de lo que conocen o les resulta más efectivo, las pocas herramientas que se les entregaron en su formación docente se hacen evidentes y ellos mismos lo señalan. Esto queda más claro con la forma en que se desarrollan las clases, estas son muy tradicionales; inicio, desarrollo y cierre. Otro ejemplo es el rol que juegan los libros de estudio, donde estos a veces marcan la pauta de las programaciones en el aula, con mayor primacía que los propios proyectos curriculares, es decir, los profesores a comienzo de curso seleccionan los textos, o son seleccionados desde el ministerio y adoptan el criterio didáctico de los autores. Esto significa que en la práctica los profesores seguirán los ejemplos y respuestas que estos libros les ofrezcan. En cuanto a reforzamientos, estos se hacen y la escuela cuenta con un equipo multidisciplinario, que da apoyo a cada uno de los y las estudiantes que lo requieran. El cuestionamiento viene por el lado de la poca permanencia de estos apoyos, su irregular presencia, más bien utilizada para casos muy urgentes y/o eventualidades, pero no como parte de un trabajo sistemático que responda a una planificación y a un proyecto claro.

Profesores

En cuanto al cuerpo docente se refiere, por lo conversado con ellos y observado, se nota un compromiso hacia la escuela, los niños y las niñas, este compromiso lo intentan llevar a la práctica a través de la innovación y la constante motivación hacia los alumnos, es importante mencionar esto porque da cuenta de los constantes esfuerzos y dificultades que diariamente enfrentan los docentes, (los menos de ellos demuestran su desazón y pocas expectativas con respecto al futuro). Una vez a la semana se realizan consejos de profesores, estos tienen por objetivo evaluar y planificar el trabajo docente.

Como se ha comentado profusamente en las entrevistas realizadas, durante mucho tiempo no se planificaban las clases, por lo que el actual cuerpo directivo decidió realizar estos consejos con tanta frecuencia.

Llama la atención como actúan algunos docentes frente a las desatenciones y desordenes de los alumnos. Se pudo observar en reiteradas ocasiones como se amenazaba a los chicos con anotaciones negativas en el libro de clases, vieja práctica autoritaria que creíamos había sido erradicado de la convivencia entre profesores y alumnos(as).

Se observa también en estas clases un constante intento por motivar a los y las alumnas, aunque muchos de ellos se quejan por la falta de compromiso y trabajo de algunos profesores como ejemplo, frente a la pregunta de si los profesores los hacen trabajar en grupo, un chico respondió: “pocos, hay pocos que hacen eso, algunos es mucho trabajo, mucho atado para los profesores”.

Estudiantes

Los niños y niñas que estudian en la Escuela Antumalal son de origen muy humilde, y muchos de ellos viven en sectores completamente deprimidos, donde la delincuencia, las drogas, la pobreza y maltratos son parte de su cotidianidad. Muchos de ellos ni siquiera poseen los elementos básicos para asistir a la escuela, desde la vestimenta hasta los útiles más esenciales, cuaderno y lápiz.

Los niños y niñas muchas veces repiten los patrones de violencia que ven en sus casas y barrio en la escuela, se pudo observar varias veces malos hábitos y conductas muy violentas; por ejemplo el día que se realizaba una de las entrevistas con profesores, y de pronto se escucharon groserías muy violentas, salimos de la sala y se vio a una niña de unos 18 años que insultaba a un profesor.

La historia es que esta chica era una ex alumna que acompañaba a su madre, que a su vez es la apoderada de un alumno que se encontraba con serias posibilidades de repetir de curso, la madre había sido llamada para ser informada de dicha situación, y su hija que solo se suponía la acompañaba, montó en cólera y empezó a insultar con feroces groserías al profesor exigiéndole que hiciera pasar de curso a su hermano, la madre muy avergonzada se vio totalmente sobrepasada por su hija y tratando de calmarla solo recibió como respuesta insultos y un golpe.

Esta conducta y otros síntomas de violencia observados, dan cuenta del nivel de carencias en las que viven estos chicos y chicas, del riesgo social en el que se encuentran y de las escasas posibilidades que tienen de cambiar esta realidad. En cuanto al interés que tienen por aprender los chicos, este es mínimo, y su participación en muchos casos no existe, sin embargo, pudimos conocer a niños y niñas que a pesar de todas estas limitaciones son capaces de estudiar, participar y educarse, lo que muestra el alto nivel de resiliencia que estos poseen.

Sorprende que frente a tantas carencias (exclusión, violencia,) haya niños y niñas que sean capaces de superar su condición de marginalidad, intenten integrarse, participar del proceso educativo y además desarrollar una visión crítica de este y de la realidad en la que están inmersos.

Apoderados

Los apoderados son caso aparte, su participación es la que más deja que desear, y esto no sólo está dicho por los profesores, los directivos y alumnos sino también por ellos mismos, que reconocen que no participan ni existe mucho interés en hacerlo. Los profesores responsabilizan a estos de gran parte de las dificultades que se tienen en el proceso educativo, e insisten en que los apoderados no sólo no participan en las actividades del colegio sino que además los envían al colegio para estar ellos tranquilos, algo así como para sacarse un peso de encima. Si bien esto es en algún grado cierto, no es menos cierto que la escuela tampoco realiza muchas

actividades que busquen la integración de todos los estamentos, por lo mismo en este sentido las responsabilidades son cruzadas y transversales.

Durante el tiempo de visita a la escuela fuimos invitados a la graduación de los octavos, una de las cosas que más nos llamó la atención fue la casi nula presencia de padres hombres, la mayoría de los apoderados asistentes eran madres (había solamente un padre presente). De todos modos, en la escuela algunos apoderados tienen su organización, el Centro General de Padres y Apoderados, que desde este año 2008 intenta recuperar un funcionamiento regular.

Equipo directivo: y la figura del líder carismático.

Todas las expectativas de mejora que existen en la escuela están centradas en la figura del director, el que asumió hace seis meses en esa función y desde su llegada ha creado grandes ilusiones en toda la comunidad educativa, transformándose en una especie de posible salvador. El cuerpo directivo de la escuela está conformado por un director, el jefe de la UTP, la orientadora y un inspector general.

La visión que tiene el resto de la comunidad escolar sobre este estamento es bastante buena, confían en su quehacer y por sobre todo, ven en el nuevo director grandes posibilidades de cambio, y lo mejor es que el mismo cree en sus capacidades, produciendo algo así como una “eficacia simbólica” (concepto acuñado por la antropología francesa- Claude Levi-Strauss, el cual apunta al hecho de como en el caso de la sanación, es importante que tanto el enfermo, como la comunidad a la que él pertenece y el curador mismo, deben confiar en esa capacidad de sanación que él representa, en el poder que le ha sido confiado, ya sea por dios, el destino o los mismos hombres).

En nuestro caso se ve como la confianza de toda la comunidad educativa en la gestión de su nuevo director ha influido positivamente en sus acciones y decisiones, acertadas hasta ahora, pues ya se notan avances y las expectativas en futuros cambios son altas.

En la entrevista con don Eduardo, el director, el está constantemente dando cuenta de los cambios que se vienen y de cómo se proyectan estos y su influencia en el futuro educativo. Los entrevistados y en general toda la comunidad escolar sienten que la incorporación del nuevo director a la escuela ha sido una gran medida, por ejemplo, nos cuentan que este año 2008 cuando empezaron las lluvias de invierno, las salas se llovían y que inmediatamente el director las arregló, también se dice que el techo para la multicancha que está en camino, es gracias a la gestión del director con la Corporación Municipal de Educación.

A él se le ve siempre activo, atento a muchos detalles, se dice que es uno de los primeros en llegar a la escuela y también comentan que está presente en todo lo que sucede en la escuela. Los alumnos y alumnas comentan que es una persona muy accesible para hablar y presentar sus inquietudes, los maestros comparten esta apreciación y se sienten comprometidos con esta nueva gestión.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

8.1 Fase Cuantitativa

A la luz de los resultados que emanan de la Investigación en la fase cuantitativa de la presente Tesis se puede señalar que se implementó el diseño inicialmente concebido, con pequeños ajustes, y que la información recabada, no obstante algunas dificultades surgidas por algunas deserciones de directivos y profesores considerados en la muestra teórica, fue suficiente para satisfacer los requerimientos planteados en los objetivos y generar una respuesta al problema formulado.

En efecto, el problema se considera resuelto, en el sentido que los resultados permiten disponer de un panorama diagnóstico que muestra el estado de la situación que en materia de gestión escolar tienen las escuelas denominadas “críticas”, de la Comuna de Quinta Normal, Región Metropolitana, en la opinión de dos tipos de sus actores relevantes: los directivos y los docentes.

La investigación se realizó en cinco escuelas de dependencia administrativa del municipio indicado, cuya denominación obedece a los magros resultados obtenidos por sus alumnos en las pruebas estandarizadas nacionales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), y que fueron seleccionadas por la autoridad de la Corporación Educacional de esta comuna, perteneciente a la Provincia de Santiago, en la Región Metropolitana. Estas escuelas son:

- **D 304 España**
- **D 288 Abate Molina**
- **F 309 Gil de Castro**
- **D 397 Antumalal**
- **E 298 Membrillar**

En el cumplimiento de los objetivos de la investigación, consistentes en Establecer un diagnóstico de la gestión escolar de las cinco escuelas críticas de la Comuna de Quinta Normal, considerando las dimensiones de Clima Organizacional; Gestión administrativa (escolar); Cultura de la escuela; Proceso de enseñanza–aprendizaje; Apoyo a los padres y apoderados; Apoyo de servicios desde los organismos de la comunidad; y Uso de recursos, como también Identificar las dimensiones e indicadores más débiles en la gestión de las cinco escuelas críticas de la Comuna de Quinta Normal, para sustentar propuestas de mejoramiento en dicho ámbito, fue necesario construir un constructo del objeto de estudio: la gestión escolar.

Para ello, se procedió a considerar la gestión escolar como una variable compleja, y en torno a ella, establecer las posibles dimensiones que permitiesen dar cuenta de esta variable en cuanto a su medición. De este modo y considerando los

argumentos teórico-conceptuales seleccionados y desarrollados en el marco de referencia de esta investigación, se identificaron las siete dimensiones indicadas y se elaboró cada subconjunto de indicadores. Estos indicadores se constituyeron en las aseveraciones de una escala de likert, las que se cerraron desde el punto de vista de su operacionalización con cuatro categorías de respuesta, en la idea de agregar los datos y obtener frecuencias brutas y porcentuales por indicador de cada dimensión y, de este modo, comunicar tendencias de opinión, desde los actores consultados.

Dicho constructo, así como el instrumento elaborado en la oportunidad, representan un aporte de esta investigación a las escuelas interesadas en levantar diagnósticos en torno a la gestión escolar que tienen. Lo anterior, naturalmente considerando posibles ajustes por la vía de aumentar la pertinencia de las dimensiones e indicadores propuestos, a las especificidades de la realidad de cada escuela, sin descartar otros mecanismos adicionales de validación, más allá de los empleados en esta investigación.

El constructo elaborado considera por la agregación de los polos positivos o favorables de todos los indicadores de las dimensiones seleccionadas, una especie de perfil ideal, de lo esperado o de una especie de “deber ser” de las escuelas, sus actores, insumos, procesos y resultados. Por lo mismo, los resultados permiten establecer las fortalezas y debilidades, generales y específicas, vinculables a la toma de decisiones. Así, mientras los resultados globales del conjunto de las escuelas pueden ser importantes insumos para la Corporación de Educación de la Comuna de Quinta Normal, como sustento de decisiones de política en tanto son los responsables de administrar dichos centros educativos y empleadores de los directivos, docentes y demás personal, los resultados que se comunican por cada escuela pueden fundamentar decisiones propias del espacio de las atribuciones y funciones de los directores y directivos de las escuelas.

Si bien es cierto que tal constructo y los resultados obtenidos demuestran una opinión más positiva que negativa de ambos tipos de actores, no es menos cierto que en ninguno de las dimensiones e indicadores se observa el logro de la situación ideal. Poniendo esta consideración en positivo, por lo anterior, se puede decir sin temor a equívocos que es posible realizar mejoramientos en cada uno de los componentes del modelo que subyace en el constructo de la gestión escolar, pues todos ellos demuestran brechas entre la realidad y la aspiración o la situación ideal.

Una primera conclusión, de carácter general, se refiere a que mientras el estamento directivo de las escuelas estudiadas tiene una alta valoración del estado de ellas en las siete dimensiones consideradas en el constructo, las tendencias de opinión favorable en los docentes, son sensiblemente más bajas. Así, la gran mayoría de los directivos señalan la existencia de un clima organizacional adecuado, una gestión administrativa apropiada, una cultura de la escuela proclive a la gestión, un proceso de enseñanza-aprendizaje que aprueban, una escuela que considera instancias de apoyo a los padres y apoderados, una valoración acerca de la existencia y uso de los organismos y servicios del entorno, así como la disponibilidad y uso de los recursos con que cuentan en general.

Sin embargo, en cada una de estas dimensiones, los docentes consultados refieren zonas necesarias de atender, puesto que representan las debilidades que ellos observan en la gestión escolar.

De las dimensiones consideradas, y en un contexto donde existe una valoración alta por parte de los directivos, las mejor evaluadas se refieren a los indicadores del clima organización, la gestión administrativa de la escuela, y la cultura de ella. Las dos dimensiones donde los directivos marcan las mayores debilidades, corresponden a las instancias de la escuela en apoyo a los padres y apoderados, y las instancias de apoyo para la escuela instaladas en su entorno. Esta misma tendencia es corroborada por la opinión de los docentes, no obstante que estos últimos demuestran valoraciones sensiblemente más bajas en torno a los indicadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y los relacionados con la existencia y uso de recursos de todo tipo.

De la síntesis funcional de resultados, y del detalle de los mismos considerando las tendencias de opinión en sus indicadores respectivos, se puede establecer que en materia de clima organizacional, los directivos de las escuelas debieran hacer esfuerzos continuos por aportar mayor claridad y oportunidad en cuanto a la información entre sus estamentos, así como promover el trabajo en equipo y aumentar la participación en general, especialmente en cuanto a la resolución de problemas, lo que a la vez contribuiría a mejorar el clima de confianza entre los actores de estos centros educativos. Igualmente, contribuiría al mejoramiento del clima organizacional un rol más proactivo desde la dirección de la escuela hacia la familia tanto en cuanto a aumentar su rol colaborador con el quehacer de la escuela, como en relación con la satisfacción que ellos tienen en calidad de usuarios del servicio educativo brindado. Ambas cuestiones, a la vez, ayudarían a promover las relaciones entre el profesorado, los alumnos y las familias. Si bien desde los directivos este equipo aparece abordable para el personal y como una instancia que lo escucha, más de la mitad de los docentes opinan en contrario, generando una zona de duda razonable, asociado al desconocimiento por todos (y no por la mayoría o algunos) de los objetivos y metas de la escuela.

En materia de gestión administrativa y más allá de las diferencias al comparar las respuestas favorables de directivos y docentes, sensiblemente más altas en proporción en el caso de los directivos, se puede concluir que es menester aumentar la pertinencia de las oportunidades de perfeccionamiento que la escuela ofrece a sus profesores, acercando la oferta a las expectativas de los profesores y las necesidades institucionales. Igualmente, desde los docentes se observa un déficit que desde el estamento directivo debiera superarse en la idea que este promueva la elaboración de proyectos curriculares. Tal vez las mejorías tanto en esta dimensión como en el clima organizacional, contribuyan a aminorar la opinión desfavorable de los docentes que consideran que las funciones en las escuelas no se estarían asignando de acuerdo a las competencias de los que integran la escuela.

Acerca de los indicadores de la dimensión que considera la cultura de la escuela, uno de los principales componentes desarrollados en el marco de referencia queda evidenciado en la mirada de los dos tipos de actores. Buena parte de ellos señalan que en las escuelas no se innova y que ello aparece vinculado con el uso de

métodos viejos que no se dejan de lado. Obviamente, innovaciones de esta índole enmarcados en el concepto de calidad total, involucran asumir el tema como decisión política desde la Municipalidad para que, a partir de aquello, se sienten las bases, se generen las confianzas y se asuman los liderazgos en los directores y demás directivos, para llevar adelante innovaciones más acordes con la globalización, el desarrollo de pensamiento en materia de mercado y la irrupción de procesos de certificación de calidad de productos y servicios conforme a normas de validez internacional. Un factor asociado de gran impacto presunto, se refiere a la debilidad abiertamente declarada desde los docentes en cuanto a que no existe en las escuelas un sentido de trabajo en equipo sea en la planificación como en la ejecución de las tareas, unido a que no se comparten las responsabilidades.

Acerca de la dimensión referida al proceso de enseñanza-aprendizaje, mayormente valorada por los directivos y donde la mayoría de los docentes expresa opiniones desfavorables, nuevamente es recurrente el tema de la falta de trabajo en equipo, ahora en torno a las metodologías y estrategias de aprendizaje. Quizás concorra con su efecto negativo, la falta de horas dedicadas a la reflexión de las prácticas pedagógicas que los actores seleccionan entre las respuestas con importantes frecuencias, o que también explicaría las debilidades asociadas a la falta de articulación entre los diversos niveles de enseñanza y la ausencia de supervisión de clases para acompañar al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la eventual participación docente en la elaboración de proyectos curriculares. Tratándose de materias como ésta, donde hay horas y cuestiones contractuales, el actor principal está representado por el ente municipal, puesto que se trata de una decisión de política en la administración de estas escuelas. También vinculado con las decisiones del ente administrador del conjunto de escuelas, lo anterior aparece asociado a la existencia, los requerimientos y el uso de equipamiento y material didáctico en el aula de acuerdo con la existencia, y a la satisfacción de las demandas de los profesores en torno a estos medios.

Los aspectos señalados como deficitarios y más allá de su distinción al interior de las dimensiones anteriormente consideradas, en un análisis más sistémico, aparecen como elementos transversales que, a la vez, cruzan las dimensiones referidas al clima organizacional, la gestión administrativa, y la cultura de la escuela.

La dimensión mas débilmente lograda por las escuelas en cuanto a su gestión escolar, se refiere a las instancias de apoyo que considera a los padres y apoderados, situación constatada en la mirada de ambos tipos de actores consultados. Directivos y docentes señalan la necesidad de asesorar desde la escuela al Centro General de Padres y Apoderados, para que elabore e integre proyectos educativos en apoyo a los aprendizajes y a la conducta de los alumnos, al igual que para promover mejorías en el plano educativo y formativo de los padres. Los datos permiten concluir que tampoco se está utilizando el espacio que provee la “Escuela para Padres” en las escuelas, los que no participan a la vez en la elaboración del Proyecto Educativo de la escuela, y de los que poco se sabe en cuanto a la satisfacción de sus expectativas por la labor de ella. En otras palabras, se refuerza el hecho de la escasa participación paterna, mayormente explicada por

la falta de espacios conversacionales que involucre e integre al conjunto de los actores tras una misión que debiera ser común.

Una situación doblemente débil es aquella que sitúa a la escuela como referente frente a la institucionalidad de su entorno. De una parte, la escuela no aprovecha para sus propios fines las oportunidades que empresas, universidades y otras entidades brindan como espacios en apoyo al aprendizaje, estando en la base de una explicación razonable la falta de proactividad del centro educativo, existiendo incluso convenios que asegurarían el compromiso institucional externo. Y, de otra parte, la escuela también desaprovecha las oportunidades abiertas por el propio Ministerio de Educación, que proporciona ayudas de diversa índole animada por su propia pretensión de lograr una educación de calidad y para todos.

La vinculación de la escuela con la municipalidad también aparece debilitada pues desde la mirada de los actores, la municipalidad no estaría aportando con los medios necesarios para actualizar a la escuela con medios técnicos modernos, porque ésta no representa un medio al que se acceda con facilidad y oportunidad por parte de las escuelas y porque habría escaso apoyo desde la municipalidad a las escuelas a efectos de obtener asesoría para la elaboración de sus Proyecto educativo y Plan de Desarrollo Institucional.

En materia de uso de recursos, los indicadores más débiles señalados por los dos tipos de actores, refieren la falta de disponibilidad de recursos didácticos necesarios para las clases, la falta de incentivos para que profesor investigue sobre su propio quehacer, la falta de oportunidades para que los profesores se perfeccionen y aseguren una formación continua, que los profesores no usen la tecnología para ponerla al servicio de los aprendizajes (por ejemplo, *data show*), y la ausencia de libros en la biblioteca de la escuela, acerca de metodologías innovadoras y otros temas pedagógicos, que posibiliten el auto perfeccionamiento docente.

Como se puede apreciar y a modo de conclusión final, haber puesto de relieve las debilidades señaladas en la mirada de los propios actores de las escuelas, precisamente posibilita la identificación de focos problemáticos donde podría investigarse si se requiere generar nuevo conocimiento, o intervenir con proyectos innovativos si se requiere modificar el estado de la situación. A tales propósitos obedeció la implementación de un diseño susceptible de generar información y comunicarla en forma desagregada por cada una de las escuelas; de este modo, cada una de ellas y en la mirada de sus propios actores podrá recrear los resultados, validarlos y considerarlos como sustento de decisiones al interior de los centros educativos. Considerando estos resultados, las escuelas podrían elaborar planes de mejora sustentados en información fiable, a la vez que procurarse otros estudios de ser necesario, que avancen en el conocimiento de su realidad, de lo que son y de los resultados que obtienen. Igualmente, resulta de interés compartir los resultados de esta investigación con las escuelas, porque supone un estímulo en la idea que se animen a realizar auto evaluaciones de su propia gestión, que retroalimente el quehacer sobre bases objetivas, consolidando sus fortalezas e interviniendo las debilidades para superarlas.

Una acción inmediata que surge del desarrollo de esta investigación, se refiere a la comunicación de estos resultados tanto a la Municipalidad de Quinta Normal, como

a cada una de las escuelas. Lo anterior y más allá del agradecimiento que le cabe al investigador dejar expresa constancia por haber dado las facilidades de acceso, y a los directivos y docentes por haber provisto la información respondiendo al instrumento aplicado, dice relación con poner al servicio de la toma de decisiones las conclusiones de esta tesina, así como los resultados de detalles en torno a cada indicador de las dimensiones analizadas. Ciertamente, tanto la Municipalidad como cada escuela, en el cumplimiento de sus funciones y dadas sus atribuciones, disponen de espacios de libertad para llevar adelante políticas, programas, proyectos y acciones específicas conforme a decisiones que se sustenten en metodologías y resultados de investigaciones como ésta.

Igualmente, parece conveniente despejar zonas donde hay tendencias de opiniones encontradas entre los directivos y los docentes, así como otras zonas donde el consenso es evidente aunque varíe la fuerza expresiva en la tendencia de opinión que se comunica. Una forma de hacerlo, que se valoraría, sería realizar nuevas investigaciones que generen conocimiento en tales focos de interés, por la vía de estudios que utilicen metodologías cualitativas, que utilicen técnicas tales como entrevistas en profundidad y grupos focales y que aseguren el levantamiento de descripciones e interpretaciones de las zonas estudiadas, desde los datos cualitativos recabados. Por ejemplo, realizar una investigación cualitativa acerca del estilo de liderazgo que tienen los que dirigen la Corporación y los que dirigen las escuelas, sus interrelaciones y la forma en que se traducen las orientaciones y decisiones que se toman en el ámbito educacional de la comuna, permitiría con mayor propiedad generar cambios de importancia en la gestión escolar, que sean parte de la cultura y del paisaje de estas instancias.

En materia de intervención educativa, parece necesario la generación de un plan de mediano plazo que provea ofertas ciertas de formación continua para los profesores, que sean pertinentes a sus necesidades y también a sus intereses. En lo inmediato, dicho plan debiera considerar como referentes a nivel de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación de los cursos de perfeccionamiento que incluya, el concepto de calidad total así como las herramientas metodológicas de uso común en dicha concepción, además del marco para la Buena Enseñanza y del Marco para la Buena Dirección. A mayor abundamiento, los desarrollos más actuales de conceptos y herramientas propias de la gestión estratégica, aportados desde el Ministerio de Educación y de la Fundación Chile.

8.2 Conclusión fase cualitativa: “estamos en vías de desarrollo”.

Los resultados que arrojó el estudio cualitativo se pueden sintetizar de la siguiente manera. En primer lugar, hay una clara delimitación entre un antes y un después en el discurso de profesores, directivos y el propio director. Esta matriz de antes/después sirve para dejar los elementos negativos atrás (en el pasado) y forjar una imagen esperanzadora para el desarrollo de la escuela. En ese sentido, la figura del nuevo director es clave, puesto que representa una “nueva” oportunidad para el desarrollo de la escuela en todos sus ámbitos. Esta matriz funciona a nivel de todos los actores de la comunidad educacional: profesores, alumnos, apoderados y cuerpo directivo.

En segundo lugar, se concluyó que existe un ambiente de conflicto entre profesores y alumnos ligados a dos temas. Por una parte, existe un rezago por parte de algunos profesores en la implementación y metodologías en los procesos de aprendizaje. Esto queda demostrado en la persistencia de prácticas tales como anotaciones y otros métodos basados en la amenaza. Esto es plenamente percibido por los alumnos según el análisis de su discurso. Por otra parte, existe la conciencia de que hay elementos que los profesores no pueden manejar y que exceden sus capacidades en el contexto de una escuela vulnerable. Desde el discurso de los profesores, el conflicto con los alumnos no pasa tanto por los métodos de aprendizaje sino por el ambiente social de donde éstos provienen y el escaso compromiso que muestran los apoderados en el proceso formativo de sus pupilos, cuestión que el propio discurso de los apoderados –marcadamente paternalista– corrobora. A este respecto se debe señalar que hay una clara delimitación entre un grupo de apoderados que sí participa, que son los que pertenecen al recientemente creado Centro de Padres, y aquellos que no. El funcionamiento del centro de padres no se vislumbra muy auspicioso en ese sentido puesto que el grupo de dirigentes siente que hacen las cosas solos, sin la participación del resto de los apoderados. En consecuencia, mientras los estudiantes hacen hincapié en procesos propios del sistema de aprendizaje, los profesores apuntan al ambiente social como un factor que va en contra del adecuado desarrollo de dichos procesos de aprendizaje.

Finalmente, se concluyó que al conflicto entre alumnos y profesores y la escasa participación de los apoderados, se agrega el problema de la infraestructura como uno de los puntos débiles que juegan en contra en el camino al desarrollo por el que se encuentra transitando la escuela. El mal estado en el que se encuentran espacios tales como el patio y la biblioteca funciona como una metáfora de las oportunidades educativas que perciben los distintos actores de la unidad educativa. En ese sentido, la infraestructura deteriorada o descuidada representa la persistencia del abandono en el que estaría la escuela, y la falta de apoyo de instancias tales como la municipalidad. No obstante esta situación, y al igual que en la mayoría de los temas, existe la sensación por parte de los profesores y alumnos de que la situación podría cambiar y por parte de los directivos y el director, la convicción firme de hacer esfuerzos por cambiarla.

En definitiva, la conclusión más importante que arrojó esta segunda fase es que la escuela se encuentra en un profundo proceso de cambio, que todos los actores perciben positivamente que puede ayudar a desarrollar la escuela, aun cuando quedan temas pendientes como lo son la incorporación de los apoderados a la comunidad educativa y el mejoramiento de la infraestructura. En cualquier caso, la figura del nuevo director como metáfora de una oportunidad para renovar y mejorar la escuela se impone como la característica más sobresaliente en el discurso de todos los actores.

Es importante mencionar que en reuniones con el Director se dio a conocer el diagnóstico de la Escuela Antumalal a la luz de las respuestas de los directivos anteriores y profesores. También se comentó con él toda la fase cualitativa de entrevista de cada estamento. Junto a ello se hizo una propuesta del Plan de Mejora que el Director lo tomó como base para trabajarlo con su equipo de gestión. En general el nuevo Director ha ido produciendo los cambios teniendo como base esta investigación en lo particular de su escuela. Ya se notan progresos, por ejemplo se

aprovechó la ley SEP he hizo un proyecto de lecto escritura con lo cual se ganó un dinero que le permitió construir el techo del patio que era tan anhelado por la comunidad.

Falta mucho por hacer, pero como sabemos los cambios en educación son lentos y en ellos deben participar muchos actores; los pasos se están dando y la mejora se empieza a vislumbrar.

Como autor de esta Tesis interesa que ésta llegue a ser conocida por la nueva Alcaldesa y el nuevo Director de educación para analizar sus conclusiones ya explicitadas y que sean conocidas por todos los directores de las escuelas de la Comuna para que desde allí surga una mejora de acuerdo a los focos evidenciados en las diferentes dimensiones investigadas con sus respectivos indicadores.

Es importante lograr una concientización que se entienda que para acercar la brecha de la equidad es necesario hacer cambios que permitan ir en el camino de educar en calidad.

Como es sabido muchas investigaciones han demostrado que las escuelas críticas o vulnerables sí pueden tener logros como las mejores escuelas del país.

CAPITULO IX
PLAN DE MEJORA DE LA ESCUELA ANTUMALAL

A la luz de los resultados y conclusiones y sabiendo con certeza cuales son los ámbitos débiles detectados en esta investigación se procede a levantar un plan de mejora que fue consensuado con el Director para su desarrollo durante el período 2009 – 2012, no obstante debe ir ajustándose a través de la evaluación de cada proceso.

Las áreas consideradas en este Plan de Calidad son:

- Área Liderazgo.
- Área Gestión Técnico Pedagógica.
- Área competencias de los funcionarios.
- Área orientación hacia la familia, alumnos y comunidad.
- Área Gestión de resultados.

9.1 PLAN DE MEJORA

1 Área Liderazgo							
Objetivo Estratégico	Desarrollar la conducción de la Escuela orientada a resultados académicos y valóricos en el desempeño organizacional						
			Plazos				
Objetivo	Estrategias de logros o actividades	Indicadores de logros o metas	2009	2010	2011	2012	Responsable (s)
1. Lograr y mantener un buen clima organizacional de la Escuela Antumalal	1 Reforzamiento de las relaciones humanas positivas enfatizando: - relación profesor – alumno - relación profesor – padres y apoderados - relación Dirección – profesores, alumnos y apoderados - relaciones humanas basadas en el respeto, justicia, responsabilidad y valores expresados en el Proyecto Educativo. - Aplicación de un cuestionario de apreciación sobre el clima (alumnos, apoderados y funcionarios)	Ambiente de trabajo grato, fraterno y de respeto. 75% de aprobación del clima	x	x	x	X	Dirección Profesores Centro de padres Centro de alumnos
			x	x	x	x	

2. Gestionar el funcionamiento general de la Escuela	Evaluación permanente de los distintos programas de la Dirección. <ul style="list-style-type: none"> - Supervisión de lo dispuesto en el reglamento de convivencia - Supervisión del área académica - Actualización del: Proyecto Educativo Manual de convivencia escolar	Cumplimiento de metas según el Plan Anual	x	x	x	x	Equipo Directivo
3. Implementar acciones curriculares lideradas por la UTP	Conformación de equipos de profesores liderados por el Jefe de UTP	Coordinación de acciones académicas lideradas por la UTP (Consejo Técnico de Profesores)	x	x			Equipo Directivo
4. Desarrollar acciones efectivas	- Proporcionar los medios para hacer efectiva la comunicación: (paneles,	Información oportuna a la comunidad interna y a su	x	X	X	x	Equipo Directivo

de comunicación con organismos internos y externos relacionados con la Escuela Antumalal	circulares, etc.) - Crear un equipo responsable de mantener la comunicación viva a la comunidad - potenciar la página web, correo electrónico, etc. que permita a los miembros de la comunidad ---- - Levantar un catastro de los organismos externos comunitarios (junta de vecinos, clubes deportivos, centros culturales, etc.)	entorno Establecer relaciones con organismos externos de la comunidad	x				
			X	x	x	x	
			x				
5. Crear espacios de formación continua para los funcionarios	-Hacer un catastro de las necesidades que tiene la escuela para perfeccionar a funcionarios - Monitorear el mercado sobre oferta de perfeccionamiento -Ver formas de financiamiento	Desarrollar cursos de formación continua para los distintos funcionarios	X	X	X		Equipo Directivo
6. Establecer políticas y criterios para elaborar una propuesta de formación integral de los alumnos	- Presentación de proyectos de talleres para las diferentes áreas de la cultura (artes, deportes, etc.) - Seleccionar los talleres que se implementarán.	- Aprobar los talleres seleccionados - Gestionar con la corporación municipal el financiamiento	X	X	X	X	Equipo Directivo - profesores
7. Gestionar recursos materiales e infraestructura	Revisión del edificio y diferentes dependencias de la Escuela Mantener la Escuela en buen estado	Reparación y remodelación de los diferentes espacios de la Escuela	X	X	X	X	Equipos Directivos

2 Área Gestión Técnico Pedagógica							
Objetivo Estratégico	Desarrollar un estilo pedagógico que asegure más y mejores aprendizajes de calidad generando para ellos las condiciones y los recursos.						
			Plazos				
Objetivo	Estrategias de logros o actividades	Indicadores de logros o metas	2009	2010	2011	2012	Responsable (s)
Reordenar la estructura orgánica de la unidad pedagógica	Concretar una modalidad en el trabajo técnico pedagógico en los distintos niveles	Articular con la práctica los niveles de enseñanza que trabajan en forma globalizada (NB1; NB2) y por asignatura (NB3; NB4; NB5 y NB6)	X	x	x	x	Jefe de UTP
Implementar acciones curriculares lideradas por el Jefe de la UTP (unidad técnico pedagógica)	Generación de los espacios para reuniones técnicas de profesores Ampliar de 2 a 4 horas semanales el trabajo técnico pedagógico.	El calendario de actividades anuales considerará para estas reuniones una periodicidad semanal (4 horas)	X	X	X	x	Jefe UTP Profesores coordinadores

Programar por niveles planes de acción que mejoren el rendimiento académico de los estudiantes respecto al año anterior.	Elaboración de Planes de acción 2° semestre año 2009 y sus respectivas pautas de seguimiento. - Focalizar acciones de mejora específicamente para el Subsector de Educación Matemáticas en los niveles NB1 y NB2 - Articulación de estándares de rendimiento en términos de destrezas y contenidos programáticos	- Todos los profesores por nivel elaborarán Planes de Mejora para mejorar los rendimientos de los alumnos - Implementar acciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje de Educación Matemáticas en los niveles NB1 y NB2 - Trabajar con estándares de rendimiento articulando los subsectores de Lenguaje, Matemática, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.	X	X	X	X	Jefe UTP Profesores
			x	x	x	x	
			x	x	x	x	
Focalizar durante cada año el trabajo docente en el análisis y prácticas de metodologías adecuadas al logro de aprendizajes de calidad	Intercambio de experiencias de trabajo en aula que facilitan aprendizajes en concordancias con los niveles de logros del MINEDUC	Asegurar que el 60% de las horas del trabajo técnico de los profesores se dediquen al intercambio de estrategias metodológicas prácticas	x	x	x	x	Jefe UTP Profesores
Crear un modelo de supervisión o de clases en el contexto de un acompañamiento	- Implementar con el concurso de todos los docentes un modelo de supervisión de clases que asegure un acompañamiento para las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas,	El 100% de los profesores será supervisado en sus clases a lo menos una vez al mes		X	X		Director Jefe de UTP Profesores coordinadores

	Comprensión del Medio Natural y Comprensión del Medio Social - Entrevistas a los profesores supervisados						
Concretar un programa de trabajo que posibilite a los estudiantes mejorar sus puntajes en las evaluaciones externas (SIMCE) respecto a los años anteriores	Realizar actividades planificadas para mejorar los resultados de los alumnos en las evaluaciones externas considerando: -Ensayos de SIMCE para 4°y 8° año básico -Acompañamiento a los profesores en el análisis de resultados de los ensayos realizados y el diseño de inmediato de remediales - Apoyo complementario a los alumnos de 4°y 8°básico que requieran más tiempo para afianzar los niveles de logros - Potenciar a los alumnos con mayores talentos en Lenguaje y Matemáticas -Aplicar ensayos de SIMCE provenientes de otras unidades educativas	-Administrar 6 ensayos de SIMCE a 4°y 8°básico -analizar todos los resultados de los ensayos administrados - atender a todos los alumnos que requieran un reforzamiento -atender a los alumnos con mayores talentos en Lenguaje y Matemáticas -administrar un ensayo externo y analizar sus resultados	X	X	X	x	Director Jefe de UTP Orientador Profesores

Evaluar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a los niveles de logros que exige el MINEDUC	-Asesorar a los docentes en el diseño de tipos de evaluaciones ítems y tablas de especificaciones	El 100% de los instrumentos de evaluación se adecuarán a los niveles de logro	X	X	X	X	Jefe UTP
	-Análisis de los resultados de las evaluaciones de las unidades de aprendizajes con el fin de ver los avances y crear de inmediato las remediales	Todas las evaluaciones escritas deberán ser analizadas	X	X	X	X	Jefe UTP Director Profesores
	- Confección de portafolio individual de los profesores que posibilite advertir su progreso en la elaboración de los materiales pedagógicos que prepara	Evaluar el trabajo docente sobre la base de materiales objetivos	x	x	x	x	Profesores
Incorporar a los apoderados como colaboradores del aprendizaje en los niveles NB1 Y NB2	- Crear instancias para incorporar a los padres como colaboradores en los aprendizajes de sus hijos	Mejoramiento de las responsabilidades escolares y mejora de los aprendizajes de los alumnos	x	x	x	x	Director Jefe de UTP Orientador Profesores

3 Área Competencias de los funcionarios							
Objetivo Estratégico	Promover e implementar una formación continua de los funcionarios de la Escuela Antumalal.						
			Plazos				
Objetivo	Estrategias de logros o actividades	Indicadores de logros o metas	2009	2010	2011	2012	Responsable (s)
1. Establecer un perfil de competencias de todos los funcionarios	-Revisar estatuto docente -Revisar documentos atingentes al tema (Marco para la Buena Enseñanza, etc.) - Efectuar catastro del nivel educacional de todos los funcionarios de la Escuela Antumalal - Presentar propuesta de perfiles de competencias de cada tipo de funcionario (orientador, jefe de UTP, orientador, profesor, bibliotecóloga, auxiliar, etc.)	Manual de competencia que incluye a todos los hijos de funcionarios de la escuela	x	X			Equipo Directivo
2. Establecer un programa de formación continua en función de las necesidades del colegio	-Realizar un diagnóstico de las necesidades de la Escuela Antumalal a través del consejo de profesores y Equipo Directivo -Gestionar cursos de perfeccionamiento sin costo para los funcionarios	Cumplir los programas de formación y evaluarlos	x	x	x	x	Equipo Directivo

	-Crear una biblioteca en función de temas pedagógicos						
--	-------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

3. Establecer un sistema de incentivos al desempeño de los funcionarios como también a los años de trabajo en la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar el Manual de competencias para evaluación de los funcionarios -Elaborar una hoja de vida para cada funcionario -Actualizar el curriculum profesional -Reconocer a los funcionarios de mejor desempeño cada año -Reconocimiento de los funcionarios por años de antigüedad partiendo de 10 años con intervalos de 5 años 	<p>Mejorar la calidad de desempeño de los funcionarios</p> <p>Reconocer públicamente a los funcionarios</p>	x	x	x	x	Equipo Directivo
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	------------------

9.2 Plan de Calidad

4 Área Orientación hacia la familia, alumnos y comunidad Objetivo Estratégico	Promover una comunidad educativa con sentido de familia asegurando la participación y compromiso con la Escuela Antumalal.						
			Plazos				
Objetivo	Estrategias de logros o actividades	Indicadores de logros o metas	2009	2010	2011	2012	Responsable (s)
1. Mantener el buen clima organizacional de la Escuela sobre la base de una comunicación afectiva	1. -Afianzamiento de las relaciones humanas positivas enfatizando una buena comunicación entre: Profesor – alumno (as) Profesor – padres y apoderados Directivos – padres y alumnos Entre pares -Revisar el reglamento interno de convivencia escolar	- Ambientes de trabajo distendido francos y fraternos	X	X	x	x	Consejo Escolar
		-Reglamento actualizado	x	x			Consejo de profesores
2. Generar acciones de comunicación efectiva entre las distintas instancias de la Escuela	2.- Información del acontecer de la escuela a: Centro de padres Padres en general Profesores y otros funcionarios Alumnos – comunidad	-Buen nivel de satisfacción respecto al proceso comunicacional que desarrolla la Dirección	X	X	X	x	Equipo Directivo

	-Potenciación de diversas formas y medios de comunicación: Circulares, página Web, reuniones, paneles, diario mural de cada sala		x	x	x	x	
3. Levantar propuestas de revisión del Proyecto Educativo y del Reglamento interno	-Reuniones con Centro de Padres y Directivos de subcentros -Reunión con Directivos de cursos -Jornadas de trabajo para actualizar: Proyecto Educativo Reglamento interno (convivencia)	-Concretar dichas reuniones -Estudiar las propuestas y aprobarlas	x				Equipo Directivo
4. Programar instancias de encuentros comunitarios	-Preparación, participación * celebración del aniversario * actos cívicos (ej: fiestas patrias) * Jornadas de formación (valores, psicología, etc.) * ceremonia de clausura del año escolar * creación de espacios culturales, deportivos	Realización de las actividades propuestas	x	x	x	x	Directivos – consejo de profesores – Centro de padres y Centro de alumnos
5. Generar espacios de reuniones con alumnos y apoderados y funcionarios para identificar sus	Reuniones sistemáticas con: -Directivas de cursos -Directivas de subcentros de apoderados con el propósito de conocer sus opiniones sobre la satisfacción del servicio educacional y generar propuestas de mejoramiento	Concretar las reuniones	x	x	x	x	Dirección y profesores

problemáticas y reconocer sus logros	-Aplicar encuestas de opinión a los apoderados y a los alumnos de los cursos mayores (5° a 8° año) sobre diversos aspectos de la cultura de la escuela	Ejecutarlas en las reuniones de apoderados	X	X	X		
		Analizar los resultados de las encuestas	x	x	x		

6. Invitar a la comunidad a hermosear la Escuela	Motivar e invitar a toda la comunidad escolar a hermosear la escuela con acciones concretas: limpieza general del interior y entorno; pintar y ornamentar las salas, etc.	Realizar un hermoseamiento general de la escuela involucrando a todos los actores de la escuela y organismos de la comunidad	x	x	x	x	Dirección – profesores y comunidad
--------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	------------------------------------

5 Área Gestión de resultados							
Objetivo Estratégico	Verificar y analizar los resultados o metas de las áreas que contempla el plan de desarrollo institucional.						
			Plazos				
Objetivo	Estrategias de logros o actividades	Indicadores de logros o metas	2009	2010	2011	2012	Responsable (s)
Evaluar el área de liderazgo	Crear un documento que permita verificar el cumplimiento de las estrategias explicitadas en esta área	Aplicar el documento para constatar los resultados del área	x	x	x	x	Equipo Directivo Profesores
Levantar procedimientos sistemáticos para evaluar el grado de coherencia entre los programas de estudios existentes, las metas planeadas por UTP y los	Levantar informes que permitan evaluar los diferentes ámbitos de la gestión académica de acuerdo a la planificación de la UTP	Dar a conocer (cuenta pública) los informes con los logros de los diferentes ámbitos planificados por la UTP (tasas de retención, % de promovidos, % de renitencia, resultados de evaluaciones externas, cumplimiento de curriculum, etc.)	x	x	x		Director Jefe de UTP

resultados obtenidos							
Conocer los logros o resultados obtenidos por el área de competencias de los funcionarios	<p>Levantar un instrumento que permita medir los logros o metas planificadas</p> <p>Aplicar el instrumento</p>	Verificar los logros o metas planificadas	X	X	X	x	<p>Director</p> <p>Jefe de UTP</p> <p>Profesores</p>

Evaluar el clima organizacional	<p>Desarrollar un cuestionario para conocer la apreciación que tienen los funcionarios sobre el clima organizacional</p> <p>Aplicar el instrumento</p>	- Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a los funcionarios	X	X	X	x	Equipo Directivo
Implementar un sistema para recoger información de la satisfacción de los alumnos y apoderados respecto del servicio educativo que entrega la Escuela Antumalal	<p>- Elaborar un instrumento para recoger el grado de satisfacción de los alumnos y apoderados</p> <p>-Administrar el instrumento al 20% de los apoderados y al 50% de los alumnos de 5° a 8° año básico</p>	Información del análisis de los resultados del instrumento aplicado a los apoderados y alumnos	X	X	X	x	Equipo Directivo Profesores

Esta investigación fue realizada en su fase extensiva en cinco escuelas municipales calificadas como críticas o vulnerables en la comuna de Quinta Normal y en la fase extensiva en el estudio de caso en la Escuela Antumalal, si bien es cierto, está limitada a estas escuelas los resultados de la investigación pueden servir como modelo aplicable a las escuelas vulnerables con dependencias municipal en todo nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Tostado, C. (1997). *Calidad de Educación: entre el slogan y la utopía*. Buenos Aires - Argentina.

Álvarez Fernández, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Ed. Praxis.

Álvarez Fernández, M. (1997). La Dirección Educativa Profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 262. Barcelona: Ed. Praxis.

Antúñez, S. (1997). Mejorar la Dirección en Épocas de Turbulencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 262. Barcelona: Ed. Praxis.

Aravena, F. y Pérez, X. (2006). Cómo es la generación Pingüina. *Revista El Sábado, Diario El Mercurio*. Chile.

Barra, R. (1990). *Círculos de calidad en Operación*. México: Ed. Mc Graw – Hill.

Blanchard, K. (2002). *Bien hecho*. Bogotá: Ed. Norma.

Briones, G. (1989). *Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales*. Módulos I al V. Santiago: PIIE.

Brunner, J., et al. (1994). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Comité Técnico Asesor Modernización de la Educación. Santiago.

Brunner, J. (2003). *Informe capital humano*. Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago.

Brunner, J (2005). Inducción en la carrera docente. *Documento disponible en www.educarchile.cl*

Bruner, J. (2008, diciembre). Menor responsabilidad y mayor confusión. *Diario El Mercurio*, A-23. Chile.

Bruner, J (1999) “América Latina al Encuentro del Siglo XXI”; documento presentado al Seminario *América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio*, organizado por el BID y la UNESCO, París

Canales, M.I (2006). *Metodologías de la Investigación Social: Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.

Canton, M. I. (2004). *Planes de Mejoras en los Centros Educativos*. Málaga: Ed. Aljibe.

Carlos, M. y López, J. (1997). *La naturaleza de los procesos del cambio*. Barcelona: Ariel.

Carlos, M. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: Los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47 – 69.

- Carlos, M. (2001). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carlos, M. (2002). *Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento*. Editor Gene V Glass. Collage of Education, Arizona State University.
- Carnoy, M (2006) *Economía de la Educación*. Barcelona: U.O.C, 2006. 318p.
- Carrasco, P. (2009, enero). Con clases completas en Internet profesores del mundo se incorporan a la era You Tube. Chile.
- Carrasco, Pamela (2009, mayo). Tareas entretenidas y cantidad moderada permiten mejores aprendizajes en los niños. *Diario El Mercurio*, A – 9. Chile.
- Carriero, C. (2005). *Los desafíos de la Gestión Escolar*. Buenos Aires: Ed. Stella.
- Casanova, M. (1998). La organización Escolar al Servicio de la Integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 269. Barcelona: Ed. Praxis.
- Cea, M^a A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cela Trulock, J. (1996). *Calidad, qué es, cómo hacerla*. España: Ediciones Gestión 2000 (1ra edición).
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (2005). Congreso Pedagógico Curricular. *Documentos de discusión*.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Chile.
- Cox, Cristián y Pablo González. (1997). “Políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar en la década de los años 90”. En: **160 años de educación pública**, Ministerio de Educación, Santiago.
- Crosby, P. (1990). *Hablemos de Calidad*. México: Mc Graw – Hill.
- Chacana Ponce, B. (1993). *Calidad Total: Anticipación Visionaria de Gabriela Mistral*. Santiago: Editorial New Brain.
- Chadwick, C. y Thorne, C. (1994). Cómo Definir Calidad de Educación. *Revista Estudios Sociales*, 79. Santiago: Ed. CPU.
- Chiavennato, I. (1990). *Teoría Administrativa*. México: Mc Graw – Hill.
- Dalgalarrando, M. (2007, mayo 9). Simce 2006: 4° Básico estancado y 2° Medio repunta en matemáticas. *Diario El Mercurio*, C- 8. Chile.
- Davis, G. y Margaret, T. (1990). *Escuelas Eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Ed. La Muralla.

De Pujadas, G. (1991). *Calidad de la Educación*. Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.

De La Oliva G., D. (2006). *Congreso Iberoamericano de ciencias, tecnología, sociedad e innovación*. Madrid.

Delpiano, A. et al. (2008, septiembre). Carta abierta. Educación 2020: 10 medidas inmediatas. *Diario El Mercurio*, A-14. Chile.

Delval, J (1997) "La construcción del conocimiento escolar" Barcelona, Ed Paidós.

Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: La salida de la Crisis*. Madrid: Ed. Díaz de Santos.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición entre el pensamiento y el proceso educativo*. México: Ed. Paidós.

Disegníc, C. (2006, noviembre 22). Seis de cada 10 estudiantes se culpan por la mala calidad de la educación, *Diario El Mercurio*, A-10. Chile

Dupriez, Vicente. Evaluaciones participativas permiten detectar mejor los problemas de la escuela. "*El Mercurio cuerpo A 2012*"

Echeita, G (2006) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España: Narcea, p.

Editorial (2009, febrero). Para mejorar la formación de los profesores. *Diario El Mercurio*, A-3. Chile.

Edwards, V. (1995). *El concepto de Calidad en la Educación*. UNESCO. Santiago.

Edwards, V. (1991). *La Calidad de la Educación*. UNESCO. Santiago.

El Mercurio (3/07/2011 Cuerpo C)

El Mercurio (21/04/ 2011 Cuerpo C)

El Mercurio (2/08/2011 Cuerpo C)

El Mercurio (19/02/2012 Cuerpo C)

El Mercurio (19/01/2012 Cuerpo C)

El Mercurio (30/01/2012 Cuerpo A)

El Mercurio (29/01/2012 Cuerpo C)

El Mercurio (2/03/2012 Cuerpo C)

El Mercurio (1/02/2012 Cuerpo A)

Revista "El aula Pública" (Nº junio 2011) Asociación Chilena de Municipalidades

El Mercurio (18/02/2012 Cuerpo A)

Elgueta, P. (2009, enero). Treinta escolares que sueñan con ser profesores comenzarán a prepararse desde el colegio. Programa de vocación pedagógica temprana de la USACH. *Diario El Mercurio*, A-11. Chile.

Espínola, V.; Chaparro, M. y Lazcano, L. (1997): Evaluación de la Gestión Municipal en Educación en el Contexto de la Descentralización. *Revista Estudios Sociales*. Santiago: Ed. CPU.

Estudios Públicos (2006). Ciudadanía cuestiona calidad de los profesores. *Diario El Mercurio*, C-7. Chile.

Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la Educación en Pobreza. *Revista Estudios Públicos*, 93, 249-277. Centro Estudios Públicos. Santiago.

Eyzaguirre B.; Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Faria, F. (1983). *Desarrollo organizacional*. México: Ed. Limoa.

Feigenbaum, A. (1995). *Control Calidad Total*. México: Compañía Editorial Continental.

Fernández, M. (2008, diciembre). Proyecto de Ley de Educación Pública termina de configurar el futuro mapa del sistema escolar. *Diario El Mercurio*, A-23. Chile.

Fernández, M. (2009, marzo). Cuatrocientos docentes Mentores proyectan formar este año el Ministerio de Educación. *Diario El Mercurio*, A-9. Chile.

Fernández, M. (2009, marzo). Proyecto Enseñanza Chile. Jóvenes profesionales dejan sus carreras y debutan en el aula convencidos de impactar. *Diario El Mercurio*, A-27. Chile.

Fernández, M. (2009, mayo). Estudio Universidad Católica de Chile: Directores, que entusiasman y están enfocados en lo académico logran mejores aprendizajes. *Diario El Mercurio*, A-26. Chile.

Fernández, M. (2009, mayo). Identifican los cinco factores claves para que una escuela logre mejorar sus resultados. *Diario El Mercurio*, C-A. Chile.

Fernández, M. (2009, junio). Anuncio presidencial del 21 de mayo. Plan de capacitación de dos mil directores de escuela genera dudas entre los expertos. *Diario El Mercurio*, A-8. Chile.

Fernandez, M., et al (2003) (s/i). La alianza apuesta por la autonomía para mejorar la calidad de la educación. *Diario El Mercurio*, A-21. Chile.

Flores, F. (1995). *Creando Organizaciones para el Futuro*. Santiago: Ed. Dolmen (2da. edición).

Filp, J. (1994). "Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900". En: Gajardo, M. (Ed.) *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación*, ASDI, AGCI, CIDE, Santiago.

Freire, P e Jlich (1986) "La Evolución Autocrítica" Buenos Aires.

García-Huidobro y C. Sotomayor. (2000). *Institucionalización de un programa de apoyo a establecimientos escolares de vulnerabilidad educativa: el caso del "Programa de las 900 escuelas" en Chile*. (en prensa: Documento de trabajo del IIPE (Paris)

García Huidobro, J. (1990). *Qué pueden esperar los pobres de la Educación*. CIDE. Santiago.

Gento Palacios, S. (1996), *Instituciones Educativas para la Calidad Total*; La Muralla, Madrid

Goetz, J.P y Lecompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata.

González, S. (1997). *Gestión Educacional*. Antofagasta: Impreso Norprint.

Gómez Pérez, Á. (1998). La Cultura Institucional de la Escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 266. Barcelona: Ed. Praxis.

Gracia, M. (2009, abril). Test Inicia MINEDUC: 60% de futuros profesores no acierta la mitad de la prueba de conocimientos generales. *Diario El Mercurio*, C-5. Chile.

Guajardo Silva, M. (2006). *Efectos del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en Escuelas de la Comuna de Conchalí*. Universidad Mayor. Santiago.

Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill (3era edición).

Hevia, R. (1991). *Políticas de Descentralización de la Educación Básica y Media en América Latina*. UNESCO/REDUC. Santiago.

Hirsch, Jr.; Fontaine L.; Sotomayor, C. (1999). El currículum centrado en los contenidos. *Documento de Mesa Redonda*. Centro Estudios Públicos, 73. Santiago.

Iram 30.000 (2001). *Guía de interpretación de la Iram – ISO 9001 para la Educación*. Norma Argentina.

ISO 900 (1997). *Para pequeñas industrias qué hacer*. Consejos del ISO/ IC176. Santiago: Ed. Instituto Nacional de Normalización.

Kerlinger, F. (1998). *Métodos y Técnicas de Investigación para Ciencias Sociales*. México: Mac Graw – Hill.

Lavín, S. et al. (2002). *La propuesta CIGA: Gestión de calidad para Instituciones Educativas*. CIGA. Santiago.

Leithwood, K (2009) “¿Cómo liderar nuestras escuelas? Fundación Chile.

Lemus, L. A. (1979). *Administración, Dirección y Supervisión*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Lepeley, M T. (2004). *Gestión y calidad en Educación*. México: Ed. Mc Graw – Hill.

Letwin, O 2000 “Estudios Públicos” Chile.

Loo, C. (2005). *Enseñar a aprender: desarrollo de capacidades y destrezas en el aula*. Santiago: Arrayán Editores.

López, J., et al. (1994). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. DOE – España.

López, J. (2002). *La ecología de la organización*. Madrid: Ed. La Muralla.

López, J. et al. (2003). *Dirección de los Centros Educativos*. DOE (Didáctica Organización Escolar).

Manes, J. (2005). *Gestión Estratégica para Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Ed. Granica.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago: Ed Hachette.

Maturana, H. (2003). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago: Ed. Universitaria – Ed. Lumen.

Mayor, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora*. Sevilla: Ed. Kronos.

Merino, J.V. (2006) *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Santiago: Arrayán.

Metas Educativas 2021 “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios [www.oei.es/metas 2021](http://www.oei.es/metas2021).”

MINEDUC (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Disponible en www.mineduc.cl. Chile. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2004). *Autoevaluación: guía para los establecimientos educacionales*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2005). *Manual portafolio del Sistema de evaluación de desempeño docente*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Enseñanza*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2005). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2006). *Marco para la Buena Enseñanza*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2008). *Manual para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2008). *Plan de Mejoramiento en el marco de la subvención escolar preferencial*. Gobierno de Chile.

Miralles, R. (1997). Un Día en la Vida de una Directora. *Cuadernos de Pedagogía*, 254. Barcelona: Ed. Praxis.

Molina, P. (2007, mayo 25). Superaremos los problemas de arrastre. *Diario El Mercurio*, C- 9. Chile.

Muza, J. (2008). *Primera fase Diagnóstico de la Gestión escolar en el contexto de la calidad total para las escuelas básicas en situación crítica dependientes de la Corporación de Educación de la Municipalidad de Quinta Normal según las opiniones de sus Directivos y docentes*. Santiago.

Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. *Documento PIIE*. Santiago.

Orellana, M (2009) "Cultura ciudadana y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina.

Passeron, C. y Bourdieu, P. (2008). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Pérez, C. (2009, mayo). Profesionales de otros rubros podrán hacer clases de pedagogía. *Diario La Tercera, Educación*. Chile.

Pinto Muñoz, M.; Trincado, F. (1992). *Calidad Total*. Memoria especialidad Publicidad, Escuela Tecnológica, Universidad de Santiago. Chile.

Quintanilla Harvey, P. (2005). *Plan de mejoramiento en la Calidad de la Gestión Escolar*.

Raineri, A. (1998). Creencias y Cambio Organizacional en los Sectores Públicos y Privados. *Revista Estudios Públicos*, 70. Santiago: Ed. CPU.

Reyes Muñoz, M. (1997). *Calidad Total*. Informe de Práctica para optar al título de Técnico en Control de Calidad. Facultad Tecnológica, Universidad de Santiago. Chile.

Reeves, M (2010) Tesis Grado Magister "Liderazgo efectivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad" Esc. Ingeniería U de Chile.

Revista el Aula "Propuesta de los Estados Iberoamericanos (OEI) y acciones realizadas en Chile. Edit Acham.

Riveros, L. (2004). *Situación y desafíos de la educación pública*. Documento de la Universidad de Chile.

Rodríguez, D. (1995). *Gestión Organizacional: elementos para su estudio*. PROCORP, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rodríguez, G., et al. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.

Román, M. (2005). *Aprender a aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago: Arrayán Editores.

Rousseau, J S.XVIII (1759) "Emilio o la Educación, www.rousseau.co.uk/-17k

Ruiz Olabuénaga J.I (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sacristán, J. G. (1992). Entre la Comunidad y el Mercado. *Cuadernos de Pedagogía*, 262. Barcelona: Ed. Praxis.

Sara Cotti M y Santana A (2011)

"Hacia un modelo de Intervencion Biopsicosocial en el contexto de Escuelas Vulnerables"

Schargel, F. (1997). *Cómo transformar la Educación a través de la gestión de Calidad Total*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Schiefelbein, E. (2006). *Propuestas para mejorar la educación Municipal de Chile*. ICHM, Universidad Autónoma. Chile

Schulman, L. (1998). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la Enseñanza: una perspectiva contemporánea. *Documento del programa de Doctorado*. Universidad de Sevilla.

Schulman, L (2001). Conocimiento y enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, 83, 163-196. Centro de Estudios Público. Santiago.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Ed. Granica.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Ed. Granica.

Serbia, José María (2007) *Diseño, Muestreo Y Análisis En La Investigación Cualitativa*. UNLZ - Año IV, Número 7, V3 (2007), pp. 123 - 146

SIMCE (2006). *Resultados Nacionales*. Disponible en www.simce.cl. MINEDUC, Gobierno de Chile.

SIMCE (2008). *Resultados Nacionales*. Disponible en www.simce.cl. MINEDUC, Gobierno de Chile.

SIMCE (2011) Resultados Nacionales, disponibles en www.simce.cl MINEDUC.

Sofoca (2006, septiembre 28). Iniciativas empresariales para una educación de Calidad. *Diario El Mercurio*, C-7. Chile.

Silva, Fernando (1993) Evaluación conductual y criterios psicométricos. España: Pirámide.

Stake, R.E, (1999) Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata.

Tashakkori, A, Teddlie, C. (2002) "Handbook of mixed methods in social and behavioral research". Thousand Oaks, Ca. Sage.

Taylor, S. J. y Bogan, R. (1972). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.

Thurow, L (1991) "La guerra económica del siglo XXI".

Tiana Ferrer, A. (1997). Indicadores Educativos: Qué son y Qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256. Barcelona: Ed. Praxis.

Tiana Ferrer, A. (1997). Radiografía de los Centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 256. Barcelona: Ed. Praxis.

Toffler, A. (1980). *El shock del futuro*. Barcelona: Ed. Plaza y Janés.

Toro, M. (2009, febrero). Programa Inicia de MINEUC en 2009: Gobierno entregará este año \$412 millones para mejorar formación de los profesores. *Diario El Mercurio*, C-9. Chile.

Treviño, Ernesto (2009, enero). La educación en la carrera presidencial. *Diario El Mercurio*, C. Chile

UNESCO (2004). *Calidad y Educación para todos*. Informe de UNESCO, Educar Chile. Disponible en www.educarchile.cl

Valcaro, L (1994). Escuela efectiva y maestros creativos ¿Apuesta realista? *Revista Pensamiento*, 14. Universidad Católica de Chile.

Vásquez Zúñiga, M. (1993). *Calidad Total*. Informe de Práctica para optar al título de Administración de Personal. Facultad Tecnológica, Universidad de Santiago. Chile.

Viñas, I.; Cirepa, J. (1997). Propuestas y Experiencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 262. Barcelona: Ed. Praxis.

Weinstein, J. (2009, enero). Levantar el status de la docencia: ¿una quimera? *Diario El Mercurio*, A-11. Chile.

Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Ed. Paidós.

Zárate, G (1992): Experiencias educativas exitosas: un análisis a base de testimonios. *Estudios Públicos*, N° 47, pp. 127-158

ANEXO N°1: FACSÍMIL DE INSTRUMENTO

Cuestionario de Opinión

Cuestionario dirigido al equipo directivo y profesores

Director, subdirector, inspector general, jefe UTP y profesores

Junto con saludarles, me permito solicitar a ustedes vuestra colaboración respondiendo las siguientes preguntas que tienen como propósito reunir valiosa información respecto de la Calidad de la Gestión Educativa que se realiza en las Escuelas pertenecientes a la Corporación Educacional de la Municipalidad de Quinta Normal. Este estudio obedece a la realización de una Tesis para obtener el grado de candidato a Doctor en Ciencias de la Educación.

Agradece su colaboración, Jalil Muza Mussa

Instrucciones

Este cuestionario debe ser contestado por:

- 1.- Directivos y profesores de aula
- 2.- Este instrumento consta de 7 dimensiones con indicadores para cada una de ellas y opciones de respuestas, en las que Ud. entregará una percepción sobre la gestión administrativa y pedagógica de su escuela.
- 3.- Se presentan una serie de afirmaciones, ante las cuales usted debe marcar con una X solo en una opción de respuesta de acuerdo a la siguiente escala:

S= Siempre

R= Regularmente

AV= A veces

N= Nunca

Dimensión 1: Clima organizacional

		S	R	AV	N
1.1	La comunicación en la escuela es clara y oportuna en todos los estamentos.				
1.2	Los objetivos, metas de la escuela son conocidas por todos.				
1.3	Se promueve el trabajo en equipo.				
1.4	El equipo Directivo respeta las decisiones de carácter curricular adoptados en los departamentos o equipos de trabajo.				
1.5	Se resuelven los problemas en conjunto Directivos y profesores.				
1.6	Se observa un clima de confianza entre Directivos superiores y subordinados.				
1.7	Existe comprensión de los Directivos cuando un docente comete un error dándole apoyo para corregirlo.				
1.8	El equipo directivo aplica una encuesta para evaluar la satisfacción del personal de la Escuela.				
1.9	Se promueve en la escuela las relaciones entre el profesorado con los alumnos y las familias.				
1.10	El equipo Directivo es accesible y escucha al personal.				

Dimensión 2: Gestión administrativa

		S	R	AV	N
2.1	La función de cada integrante de la Escuela es coherente con su rol.				
2.2	Son reconocidas las fortalezas y debilidades de todos los funcionarios de la Escuela.				
2.3	Los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por la escuela responden a las expectativas de los profesores y necesidades de la Institución.				
2.4	Existe preocupación por mejoramiento de la infraestructura				
2.5	Se asignan funciones de acuerdo a las competencias de cada integrante de la escuela.				
2.6	El equipo Directivo se encuentra comprometido con innovaciones para la gestión de calidad.				
2.7	El equipo Directivo se preocupa por la satisfacción del personal				
2.8	El equipo Directivo promueve la elaboración de proyectos curriculares.				
2.9	La escuela elabora cada año un Plan anual.				
2.10	En la escuela se produce el reconocimiento de las personas que realizan esfuerzos suplementarios para la mejora de procesos educativos.				

Dimensión 3: La cultura de la Escuela

		S	R	AV	N
3.1	Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de las tareas. Es decir comparten las responsabilidades.				
3.2	Los funcionarios de la escuela muestran buena disposición y deseos de participar en las diversas actividades porque el trabajo es importante y placentero.				
3.3	Hay un alto grado de confianza entre el personal de la escuela y un sentido de libertad y responsabilidad mutua.				
3.4	La mala actuación de un miembro de la escuela es confrontada y se busca solución en conjunto.				
3.5	Existe un alto grado de innovación, se revisan los viejos métodos y si es necesario se dejan de lado.				
3.6	Las frustraciones son una llamada para la acción “es mi, nuestra responsabilidad salvar la escuela”.				
3.7	El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.				
3.8	Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la escuela (porteros, auxiliares, asistentes de profesores, etc.) son respetados.				
3.9	Los objetivos de la escuela, son ampliamente compartidos por todo el personal de la escuela (declarados en el Proyecto Educativo) y hay un flujo de energía fuerte hacia sus logros				
3.10	Los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son compartidos por todos.				

Dimensión 4: Proceso de Aprendizaje – Enseñanza

		S	R	AV	N
4.1	Los directivos y docentes participan en la planificación y desarrollo del curriculum.				
4.2	Los profesores trabajan en equipo las metodologías y estrategias de aprendizaje.				
4.3	Existen espacios (2 a 4 horas) para realizar reflexión pedagógica entre los profesores del mismo nivel.				
4.4	Se realiza articulación entre los diversos niveles de enseñanza Ej: matemáticas entre 1º y 8º años.				
4.5	Se asesora el rendimiento de los alumnos, efectuando reforzamiento.				
4.6	Se promueve la crítica y autoevaluación de los alumnos.				
4.7	Se efectúa supervisión de clases con el propósito de acompañar al profesor en el proceso aprendizaje – enseñanza.				
4.8	Se promueve la producción y aplicación de material didáctico.				
4.9	Se usan medios audio – visuales como apoyo de las clases.				
4.10	Se analizan los procesos evaluativos de los alumnos con el propósito de mejorar.				

Dimensión 5: Instancias de apoyo a Padres y Apoderados

		S	R	AV	N
5.1	Asesora el Centro General de Padres.				
5.2	Los subcentros de padres tienen un plan de desarrollo planificado junto al profesor jefe del curso				
5.3	La Dirección de la Escuela mantiene buenas relaciones con el Centro de Padres				
5.4	Los profesores mantienen una relación activa con los padres de sus cursos en un clima de respeto recíproco.				
5.5	Se realizan escuelas para padres				
5.6	Los padres son considerados en la realización del Proyecto Educativo o Plan de Desarrollo Institucional.				
5.7	Se elaboran proyectos en conjunto con los padres para mejorar los aprendizajes y conductas de los alumnos (talleres, monitoreos)				
5.8	Se aplican cuestionarios, encuestas para conocer el grado de satisfacción de los padres para con la escuela				
5.9	El Equipo Directivo realiza acciones para acercar las familias a la escuela				
5.10	La escuela se implica para que mejore el nivel educativo y formativo de los padres				

Dimensión 6: Instancias de apoyo en organismos y servicios de la comunidad

		S	R	AV	N
6.1	Se aprovechan los programas del MINEDUC (Ej: ensayos de Simce, etc.)				
6.2	Se aprovechan los programas que emanan de la Municipalidad				
6.3	Se aprovechan soportes técnicos externos				
6.4	Se promueve la integración con organismos comunitarios (clubes, centros culturales, etc.)				
6.5	La escuela recepciona alumnos en práctica				
6.6	Se promueven las visitas culturales (museos, parques, zoológicos, empresas, etc.)				
6.7	Se aprovechan convenios con Instituciones (ej: Universidades, empresas etc.)				
6.8	La Municipalidad aporta con los medios necesarios para actualizar la escuela con medios técnicos modernos				
6.9	La vinculación con la Municipalidad es accesible en forma oportuna.				
6.10	La Municipalidad asesora la realización del Proyecto Educativo/ Plan de Desarrollo Institucional.				

Dimensión 7: Uso de recursos

		S	R	AV	N
7.1	El profesorado tiene a su disposición los recursos didácticos necesarios para sus clases.				
7.2	Hay un inventario actualizado de los recursos didácticos, del que se informa al profesorado.				
7.3	La Dirección elabora un presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado.				
7.4	Se usa la tecnología existente para mejorar los resultados educativos de los alumnos (computador, DVD etc.)				
7.5	Se alienta la investigación educativa en los docentes.				
7.6	La municipalidad gestiona cursos para que los profesores se capaciten en forma continua.				
7.7	Los profesores usan la tecnología al servicio de los aprendizajes (ej: data).				
7.8	La escuela posee una biblioteca con amplio material bibliográfico para uso de los alumnos.				
7.9	La biblioteca de la escuela posee bibliografía para ser usada por los profesores como auto perfeccionamiento (Ej: libros de metodologías innovadoras etc.)				
7.10	El equipo directivo facilita al personal el uso de las instalaciones y de los materiales del Centro Educativo.				

ANEXO N°2: PAUTA ENTREVISTA FASE CUALITATIVA

1. Con respecto al clima organizacional, laboral, acá en la escuela ¿cómo es la relación entre los distintos estamentos?
2. ¿Y en su opinión, existe cohesión en este colegio?
3. ¿Cuando se generan conflictos acá en la escuela, como los trabajan, como se solucionan o como buscan soluciones en conjunto?
4. ¿Con respecto a la gestión administrativa las funciones y roles de cada uno de los integrantes de la escuela son coherentes, cómo se desarrollan?
5. ¿Existe preocupación del equipo directivo por el mejoramiento de la infraestructura?
6. ¿Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de tareas, comparten responsabilidades?
7. ¿El resultado de los alumno se asesora, haciendo reforzamientos?
8. ¿Cómo es el tema con el material didáctico, se promueve acá la aplicación de material didáctico, utilizan medios audiovisuales como apoyo de las clases?
9. ¿Existe un Centro de Padres y Apoderados en el colegio?
10. ¿Hay escuelas para padres?
11. ¿Con respecto a los organismos y servicios que se ofrecen a la comunidad, aprovechan los programas de MINEDUC, los ensayos?
12. ¿La Municipalidad aporta con medios para actualizar los recursos técnicos?

ANEXO N°3: ENTREVISTAS DIRIGIDAS PROFESORES (Grupo I)

**Escuela Antumalal, grupo de discusión
Lunes 10 de noviembre, cinco profesores**

Con respecto al clima organizacional, laboral, acá en la escuela ¿cómo es la relación entre los distintos estamentos?

- Yo voy a comenzar, mi nombre es Catherine, yo llegué hace muy poco acá, yo pedí traslado, venía de otra escuela y la verdad es que me he encontrado con que hay un ambiente muy bueno acá, muy buenos los profesores, también con el estamento directivo, también hay una buena comunicación una muy buena llegada, no hay problemas, o sea no hay limitancias para nada, uno puede trabajar tranquilamente, yo creo que hay muy buen clima, en relación a otros colegios en donde yo he trabajado, si, muy buen clima.

- Mi nombre es Julio, hay un clima o el colegio está como en un momento de adaptación, porque tenemos nuevo equipo directivo, entonces las cosas se han ido dando de buena manera, de manera bastante receptiva. Todo lo que nosotros podamos plantear para poder ir cambiando algunas situaciones, pero el clima en general es bueno comparado con algún otro colegio.

- Bueno, ahora último se ha estado tratando de formar los equipos, los que no existían antes, tenían otra metodología de trabajo, ahora se han estado tratando de formar los equipos pero esos equipos no han sido evaluados, su gestión es de dos o tres meses.

Sergio: en la escuela hay un clima laboral que es propicio y optimo para que se hagan grandes cosas, no es menos cierto que hay una suerte de incomunicación, en qué sentido, en que todos tenemos ideas pero no nos juntamos a expresarlas bien como debería ser, ahora otra cosa que hay o si se dicen o hacen en alguna reunión o una conversación, pero siempre queda ahí porque siempre hay algo, no hay una fuerza de cohesión que lo haga efectivo en el sentido de que si decimos nos juntamos el miércoles para ver tal cosa, vengamos preparados, no se logra por que venimos a la reunión, pero no venimos preparados con lo que nos habíamos comprometidos o prometido hacer o vagamente uno lo tiene en la mente, entonces eso también conlleva a que los proyectos, cierto, en cierta forma no se hagan y no tengan una realidad plena.

José Luís Barrientos: La verdad es que existen, debiesen existir, digamos por ley dentro de los actores o gestores del tema de la educación, una organización, vale decir empezando por la cabeza que es la parte administrativa, y a partir de eso cierto, se va generando digamos, otro como se llama, micro digamos grupo para poder trabajar en el conocimiento, ahora más allá que unos estén más cohesionados o no tanto cohesionados, eso principalmente pasa por el tema de organización o en este caso o el tema de la administración, como estamos hace poco, la verdad es que el director que tenemos en este establecimiento llegó hace poco a este lugar, de acuerdo, con todas las realidades, bueno, tu acabas de ver una situación bien concreta, aquí la persona que está frente, Cristian, nos muestra una situación bien concreta, digamos, de qué clase de alumnos tenemos dentro del establecimiento, y a partir de eso, digamos, tenemos que trabajar para poder, como se llama, solucionar y solventar, bueno digamos, la cantidad de problemas que tenemos para educar a nuestros chiquillos.

El clima organizacional, cierto, siempre ha estado, la verdad es que no se siempre lo digo o he escuchado por ahí que nuestro gremio de los profesores es muy reacio a compartir digamos experiencias educativas y eso es verdad, yo al menos siempre lo he percibido así, o sea, es mi feudo, mi isla no mas, de acuerdo a lo que yo me he interesado, en lo que yo me he perfeccionado, de acuerdo, yo voy a dar, como se llama, traspasar la información, digamos, los conocimientos a mis chiquillos, pero el gremio del profesorado, siempre yo lo he visto que es muy reacio a compartir digamos experiencias en los campos, ahora, cuando se generan mejores resultados, y eso es verdad, *o sea cuando tenemos unos grupos bien cohesionados, cierto, donde la cabeza que hace en este caso, de arriba, lo que es la parte, digamos direccional, de acuerdo, esta como muy involucrado principalmente con todo este tema, cierto, y que los grupos, realmente este engranaje, para que echemos a andar este colegio, este realmente haciendo su tarea, su pega, su labor como se dice, parte principalmente en las aulas y a partir de las aulas cierto, que es lo que estamos haciendo y como lo estamos haciendo, las supervisiones que estamos haciendo, no es cierto, en este caso los famosos Consejos Técnicos que se llaman ahora, cierto, donde damos a conocer nuestro punto de vista, las informaciones que requerimos, todo eso, necesitamos una cohesión, y hay colegios que la tienen y otras, cierto, no es que no la tengan, si no que lo que pasa es que tienen una falencia cierto, que no están siendo bien guiados.*

¿Y en su opinión, existe cohesión en este colegio?

En este colegio sí, lo que pasa que en este colegio tenemos, venimos saliendo de una administración digamos muy lineal de acuerdo, si hablamos que se yo, democráticamente cuando teníamos que tomar algún tipo de decisión, podíamos tomarla, y eso yo al menos estoy hace tres años en este colegio, venia de otro colegio que era, digamos, opuesto pero cien por ciento, donde uno como profesor, cierto tenía la facilidad, de cómo se llama, de estar o no de acuerdo con las conductas a seguir con respecto a para generar los resultados que son principalmente nuestros objetivos para los clientes que son los alumnos, no, aquí no existía, la verdad es que con la administración yo al menos me sentía así, la verdad me sentía muy limitado el puesto, incluso me tachaban de una persona muy rebelde con respecto a las ideas o situaciones que yo trataba de plantear, para generar nuevos resultados, no se podía así ¿y qué está pasando con esta administración? Que la gente antigua, yo he visto aquí en Santiago, yo vengo de Valparaíso, que fue un cambio muy brusco, muy radical, estaban acostumbrados a un sistema digamos de guía y ahora es todo lo contrario, una persona muy democrática, y una persona que cierto, como se llama, que no es impositiva, de acuerdo, que toma las opiniones con respeto, porque somos nosotros los gestores, los que trabajamos en las aulas, cierto, donde vemos realmente lo que está sucediendo con los niños hoy día, entonces no se nos escuchaba, *antes no se nos escuchaba nuestro parecer y ahora es totalmente, es un cambio, cien por ciento, como te decía yo, estamos como en la etapa de formación del clima organizacional, y en todo sentido, o sea desde los profesores, el eje y todo el cuento, hasta los apoderados y los alumnos. Los apoderados, ahora recién se está formando el Centro General de Padres, cosa que desde años anteriores no existía y por lo tanto tampoco trabajaban en pro del colegio, no habían recursos por los cuales podían mantenerse a través del Centro General de Padres, por ejemplo, no teníamos tampoco Centro de Alumnos y bueno la mayoría de las ideas se gestaban con el grupo de Directivos, los motivos pueden haber sido muy variados, pero como te digo ahora se están formando ahora recién los equipos, nosotros no hemos querido hablar como ha ido funcionando, porque*

*aun no hemos hecho nada, nos estamos organizando, estamos viendo cuales son los pasos a seguir de aquí en adelante, que es lo que podemos lograr con estos equipos, entonces en términos generales los consejo ahora son resolutivos, antes no eran así.*⁶

¿Cuándo se generan conflictos acá en la escuela, como los trabajan, como se solucionan o como buscan soluciones en conjunto?

- Los conflictos por ejemplo con los alumnos en aulas, yo personalmente converso con ellos, si no hay otras instancias, converso con la Señora Margot y ella me dice si cito al apoderado, pero primero como profesor lo solucionamos, profesor, apoderado y si no hay lo hacemos firmar un compromiso para que cambie y se solucione el problema y si no lo enviamos a la Dirección con el alumno, ahora conflictos con los profesores por lo menos yo no he tenido, o sea no hay ningún conflicto, que este la gente dentro de nosotros o que este sin solución.

- Yo creo que lo fundamental y lo principal es que tratamos de desarrollar los conductos regulares, tratamos que de alguna manera todos los problemas se traten de solucionar de la manera más simple y si no se puede solucionar ahí pasar a otra instancia, ahí de repente se saltan en algunas ocasiones esos conductos regulares, pero son los menos y que terminan siendo más caóticas y que la solución podría haber sido más fácil, pero estamos tratando de generar esos conductos que todos respetan, esas formas.

- Y la verdad es que si, dentro de los colegios municipales tenemos que derechamente tratar de que nos dice la corporación, en donde se nos dice que como colegio municipal y es así, *debemos recibir todo tipo de alumnos, principalmente eso cierto, y dentro de esas posibilidades, con toda la problemática que trae el niño, la verdad es que nosotros con las pocas herramientas que podemos tener, ya, como profesionales de la educación, son pinceladas un poco de psicología y de todo lo demás*, de acuerdo a los cursos que hemos tratado de hacer, con los perfeccionamientos que nosotros tratamos de hacer para tratar de solucionar el conflicto que hoy en día se acumula, cada día esto se pone más caótico, las cosas que yo he hecho años atrás hice un curso y un psicólogo me dijo “Los niños que viene ahora José Luís, me dijo, en cinco años más van a ser peor que ahora, cuestionadores, van a ser terribles, y es más, *la problemática que esta mas andando ahora es un niño al que no le podemos contestar con nada, porque hace cuatro, cinco años atrás tu traías una lámina en color a la sala de clases y todo lo demás ya por ultimo los contentabas con algo, ya el niño se trataba de motivar, ya el día de hoy le muestras un notebook, un computador, nosotros así como colegio con muchas necesidades y todo lo demás estamos siendo... ahora mismo, cada director mostrar cierto, datashow, cierto, que son más o menos como cinco, sala de computación, como todos los demás tenemos recursos y se están enviando a cursos todos, cierto, es el incentivo por tener a los niños, es muy complicado, cierto, tratar de que el niño realmente, dentro del aula, como se llama, motivarlo con algo, es complicado y dentro de eso está toda la problemática, y en la problemática entre ellos el no aceptarse como son, la poca tolerancia que se tienen, y donde existen esos famosos conflictos que se dan principalmente teniendo cierta cantidad de alumnos, si ustedes se dan cuenta, una hora pedagógica, pa nosotros es un bloque, son noventa minutos, en entrar a la sala, sentarse, pedir cierto, en retroalimentar lo*

⁶ Las cursivas y negritas se utilizaron para resaltar aquellas partes de los relatos que nos parecen indispensables para la mejor comprensión del contexto general en que se desarrolla la escuela visitada, y en general, para contextualizar esas opiniones dentro del marco general de la educación pública que atiende a los sectores populares.

que estamos haciendo cierto, involucra tiempo, más tiempo se va a involucrar cuando un niño no se está portando muy bien, no llevo bien, que tengo que hacer, sacarlo de la sala, conversar con ellos afuera, si la cosa va mucho más allá si la cosa fue una agresión con otro compañero dentro de la sala, tengo que ir con ese niño, buscar un inspector de patio y tratar de solucionar el problema, no lo puedo mandar para la casa, por una cosa de ley no puedo, tengo que tratar de buscar alternativas o herramientas para que ese niño logre, como se llama, nuevamente readecuarse, es complicado.

- Generalmente los conflictos se resuelven aquí...o sea, *no contamos tampoco con los apoderados. Es muy poco el aporte que tenemos de ellos, uno aquí al menos piensa, un reportaje que salió el otro día decía “hagan cuenta que los alumnos que tienen son huachos”, es simple, vienen a la escuela aprovéchenlos, no pidan cosas pa la casa, porque no se las van a hacer, no le pidan el apoderado porque no va a venir, va a venir cuando él quiera, entonces el tema pasa por eso y uno tiene que concientizarse que el niño está solo en el mundo, lo poco y nada que vienen tratar de que el niño sea una esponjita, que absorba conocimientos, eso.*

¿Con respecto a la gestión administrativa las funciones y roles de cada uno de los integrantes de la escuela son coherentes, cómo se desarrollan?

- De repente pasa que aquí no está como muy marcado, la idea es también cierto, lo que acaban de decir y mas allá que seamos profesores, a lo mejor de repente podríamos ser auxiliados, de repente por ejemplo a veces poder decir puedes atender la puerta, puedes atender este apoderado, sabes que no tengo tiempo, uno está cumpliendo mas allá de su rol, cierto, uno está cumpliendo en su rol muchas más cosas, lo mismo pasa con la administración, vale decir, tengo que ir a una reunión como pasa en este caso con la orientadora que hace de cabeza de la escuela, tiene que ver con el tema de UTP⁷, cierto, tiene que ver el tema de la dirección si tiene visita o suspensiones, solucionar un conflicto con respecto a un alumno o un profesor, ver algún conflicto, cubrir cursos...

- *Nosotros constantemente, de la dirección para abajo estamos cumpliendo roles diferentes y ellos también, ellos están muy involucrados con esto.*

- *Acá cada uno tiene diversos roles, nosotros no tenemos un rol específico, bueno, nuestro rol específico es ser profesor, en el aula, pero estamos constantemente desarrollando otras labores, en mi caso por ejemplo yo estoy en el Centro de Apoderados, también tengo que ver con la subvención de la JUNAEB⁸ y así todo lo, hay varias personas que tienen otros roles que también tienen que ir cumpliendo, ahora lamentablemente tampoco todos cumplen su rol y eso nos ha llevado algunos conflictos, principalmente porque en la Administración anterior era distinto, o sea, porque no había una derivación de roles, o sea todo se gestionaba digamos entre la Jefa de UTP, la Directora y la Orientadora, por lo tanto como se gestaba todo ahí, era todo más fácil para ellos porque no tenía conflictos con los profesores o con cualquier otra persona, entonces a mí me pasa con los auxiliares, los auxiliares ellos piensan que tienen un rol que cumplir y nosotros pensamos que ese rol es más amplio y que de repente nos ha llevado a tener alguna discusión o algún roce con ellos, pero es porque antes los roles no estaban especificados y no estaban derivadas tampoco algunas funciones.*

⁷ Unidad Técnico Pedagógica.

⁸ Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

- Yo creo que los roces se han dado principalmente porque esta es una nueva dirección y una dirección donde se está entregando el colegio a todos, o sea antes habían diez roles y esos diez roles los gestaban tres personas y ahora de esos diez roles ya seis han sido derivados a los profesores y a los orientadores.

- Pero yo creo que es más que eso porque en las escuelas vulnerables como esta, yo creo que es necesario que uno asuma otros roles, que por ejemplo como decía José Luis, el Psicólogo, Asistente Social, mamá incluso con los niños...que de repente ya uno anda al baño, lávate las manos, no tienen hábitos, los niños no traen hábitos de sus casas, entonces es mucho más difícil empezar a trabajar con ellos en base a eso y es necesario yo creo que independiente de eso, en escuelas vulnerables uno tiene que asumir diversos roles que de repente no le corresponden y le llevan mucho más tiempo de lo que uno desearía, porque si uno llegara a la sala a trabajar, a enfocarse en lo que trae, en el material que trae, en la planificación que trae, sería muy distinto, pero uno tiene que empezar a ver el tema del desorden, del orden, de la limpieza, de que ellos no traen hábitos, que no se dan cuenta ni siquiera cuando tienen que sonarse, no, y que de repente después del recreo traen todas las manos sucias y eso lleva mucho tiempo, entonces uno no termina de realizar su labor como educadora y de repente de hacer otras cosas.

- Pero eso no quiere decir que a nivel administrativo o como docente dejemos nuestra labor principal que es la educación, pero tenemos que estar en distintos roles y saber cumplir con todos ellos, o sea, ellos a parte de profesor necesitan mamá, necesitan psicólogo, necesitan que los escuchen y uno tiene que estar abierto a las situaciones que los aquejan a los niños.

¿Existe preocupación del equipo directivo por el mejoramiento de la infraestructura?

- Justamente en este Consejo el Director nos informaba que por tiempo adelantaron la construcción y empieza ahora en, antes que finalice noviembre, ahora en diciembre lo adelantaron, y entre paréntesis yo estoy desde el invierno, desde julio, voy a cumplir seis meses en esta escuela, pero los cambios que se han visto son bastante evidentes, porque lucha por tener cosas que se yo, entonces a la pregunta de que se estaba haciendo, si, el Director y a punta de eso siempre esta, lo que veo que está preocupado de la escuela, en cuanto alude también a los profesores.

- Justamente también hoy día hicimos unos grupos de trabajo para ver algunos aspectos donde estamos débiles para ir viendo la proyección hacia este otro año, y tengamos un avance significativo en los puntos que se trataron.

- Yo creo que nosotros siempre tenemos, o bastantes de nosotros tenemos esa capacidad de estar innovando, por lo mismo que decía José Luis, porque ya los niños ya no se sienten motivados como antes y uno tiene que constantemente estar trabajando en actividades didácticas y diversas metodologías para encantar nuevamente al niño, entonces es obvio que siempre tenemos que estar reestructurándonos y nuestras metodologías principalmente con los niños más chicos porque a ellos uno no los puede tener quietos con una guía como antes lo hacían, porque ahora uno tiene que inventar de todo para tratar de que ellos enganchen con el tema porque no siempre, porque ellos están muy insertos en este medio adverso en el cual ellos viven, entonces uno les muestra otra realidad y ellos llegan a la casa y se cuestionan, si eso es lo que pasa, se cuestionan.

¿Existe un sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución de tareas, comparten responsabilidades?

- No, en el sentido, porque no hay instancias, nosotros las instancias que tenemos para compartir son el almuerzo, que son horas de almuerzo, uno habla cosas que se yo, cosas especiales de los niños, que se yo cosas, como se llama el Consejo Técnico los días miércoles vienen más o menos estructurados como debieran ser, pero *yo creo que faltan instancias, en que todos trabajemos colaborativamente*, probablemente se dan cuando son horarios de SIMCE que se yo, ese tipo de fechas, pero al final todo queda en el papel, pero si hubiese probablemente hora para los profesores, que tuviéramos que estar aquí, no sé, dos horas después de clases para compartir planificaciones, compartir materiales, compartir metodología, sería mucho más favorable para el aprendizaje de los niños y para nosotros mismos, de repente uno no sabe decir si las cosas las está haciendo bien.

- Lo que pasa es que va el horario, digamos de planificación, está distribuido de una manera muy extraña digamos, porque cuando uno les pide las horas de planificación, resulta que las horas de planificación están divididas desde las ocho que nosotros debemos entrar hasta las ocho y media y los que tenemos cuarenta horas, desde las cuatro hasta las cuatro y media, pero resulta que desde las ocho a las ocho y media uno tiene que atender apoderados, tiene que atender alumnos, uno tiene que darse una vuelta hasta a veces ordenar las salas, ordenar tus cosas, y entonces está distribuido...Entonces instancias no hay, no existen instancias, entonces los ratos que podemos conversar tampoco podemos compartir las planificaciones porque es muy poco el tiempo, no hay tiempo suficiente para...

- De parte en este caso de la Administración Central que es la Corporación, como se llama, se ha ido, no sé si se ha hecho un trabajo de investigación o lisa y llanamente se ha informado a nivel de directores en cuanto a la carga horaria de cada profesor, vale decir cuestionando, cierto, porque ese profesor tiene tantas horas si no las está realizando en el aula, como decía usted, nosotros sí, ahora puntualmente tenemos que hacer un trabajo, pero perentorio, a nivel de colegio, pero una cosas perentoria que están pidiendo, que son a niveles de logro, a nivel nacional y otras cosas mas, donde tuvimos que conformar un grupo de trabajo, pero que tenía que hacer el Director en estos momentos, como no teníamos tiempo el tiene que solicitar un permiso extra, digamos a la Dirección Provincial, cierto, donde el justifique cierto, que se va a suspender ese día, porque va a haber suspensión ese día para poder los profesores trabajar, *o sea instancias no hay, uno, instancias no hay como para lo que dice la colega acá y lo otro cierto, que las horas que teníamos nosotros en cuanto a colaboración, a planificación, a atención de apoderados, todo eso, cierto, se han ido quitando porque no se justifican supuestamente, porque aquí las horas hombre, las que valen son las del aula, lo demás es tu problema tu lo ves en tu casa, trae tu material, pero fuera del horario de clases.*

Lo que decía el colega también, hoy nos pasaron un calendario con respecto a los turnos que teníamos que hacer, de acuerdo, hay inspectores y todo lo demás, pero nosotros como profesores tenemos que estar de turno ciertos días de la semana donde involucra todo el tema de lo que es, digamos que las cosas de los recreos, que los niños se estén recreando como corresponde, está observando, porque este es un colegio muy atípico, donde hay rincones que son muy peligrosos, de acuerdo y estar observando con un grupo de profesores, y tiempo no tenemos y lo demás, lo poco y nada de profesores que tenemos, lo que nos paso el día lunes, la verdad que mucho tuvieron problemas, al menos yo tuve personalmente, donde hay un colega que tiene esas horas libres que era para planificar lamentablemente el colega tiene que ir a atender el curso que no está siendo atendido, entonces hasta en ese detalle

los profesores no tenemos, *no hay tiempo, no hay instancias de poder juntarnos para trabajar de manera grupal como corresponde* .

A lo más la hora que se supone es de planificación estamos solos, es meramente para que uno trabaje en la hora de, en planificar, en revisar pruebas, si hay que atender apoderados, todos, pero estamos solos, tampoco podemos interactuar con el colega y decir oye mira acá esta mi planificación, te parece, en que va tu curso, como estamos haciendo la tarea en relación al nivel que estamos enseñando, entonces eso es complicado porque no hay un trabajo en equipo finalmente.

¿El resultado de los alumno se asesora, haciendo reforzamientos?

- El reforzamiento educativo, sí, hay refuerzo educativo, incluso hay un plan de trabajo en el primer ciclo básico para que sobre todo estar fuerte desde primero, con primer año básico para que los niños sean lectores ya en segundo básico, para que el nivel de ellos sea lector y escriban en segundo básico y hay instancias también en la tarde que se les hace refuerzo educativo también a los niños.

- La verdad es que así como colegio, como Corporación tenemos un grupo multidisciplinario que se le llama, donde en forma integral el niño está siendo constantemente apoyado, bueno mas allá que haya pasado por una evaluación previa cierto, por el esquema de cuál es la falencia que tiene el niño, porque es obvio que es parte del marco curricular que tiene uno como gestor, como educador debiese conocer de partida cierto, socialmente digamos de donde viene el niño, que se involucre con el niño cierto, socialmente, para saber cuál es la problemática que puede tener, con respecto a que no está rindiendo en la sala de clases, eso se dice cierto, en el papel, pero es muy difícil de llevarlo a cabo. Bueno, pero nosotros como colegio, al menos de incorporación tenemos un equipo multidisciplinario, también tenemos acá a la colega que también nos facilita digamos esa problemática, para tratar de solucionar ese problema que tenemos con algunos alumnos, laso diferencial, esta constante acá, no es el caso del equipo multidisciplinario que tiene visitas, cierto, esporádicas dentro de la semana, visitas a ciertos niños que fueron ya diagnosticados por la problemática en este caso que enfrentan para el aprendizaje, que son psicólogos, hay también fonoaudiólogos, todo eso, también ellos nos apoyan en esa gestión, hay gente involucrada con respecto a eso.

- Quiero discrepar contigo, mucho, porque yo siempre lo he dicho y lo voy a repetir porque de verdad considero que no es válido decir que tenemos un grupo multidisciplinario si no cumple la labor que debería cumplir, o sea a mi no me sirve un psicólogo o por ejemplo un fonoaudiólogo que venga una vez al mes, viene a que, y ciertas horas

- ...dentro del colegio, pero más allá no podemos seguir porque si hay un equipo multidisciplinario, como dice la colega y ellos no cumplen su rol, el rol que debieran cumplir dentro de la escuela, o sea entre nosotros, oye mírame este niño le decimos a la profesora de diferencial y ella lo atiende y atiende mucho más de lo que debiera hacer con respecto a los niños de diferencial, o sea dejando a lo mejor a otros casos que también son graves, pero ella ve a los más graves para que, para elevar el nivel de los mismos niños.

- *Yo creo que como escuela prioritaria, nosotros debiéramos contar con un grupo multidisciplinario permanente que se maneje en el colegio*, nosotros, hay escuelas que no tienen la dificultad para trabajar que tenemos nosotros y con respecto a eso mismo yo creo que imperiosamente nosotros debiéramos tener...

- *por eso te digo, hay colegios que también son públicos dentro de la comuna pero que pueden haber sido con niños problemáticos, hay algún tipo de selección*

digamos, nosotros no podemos hacer ese tipo de selección, entonces tenemos una diversidad de problemáticas con todos los niños, con todos los apoderados y aquí debiera haber un psicólogo que trabajara permanentemente, que trabaje acá digamos, psicólogo, psiquiatra, asistente social que maneje todas las diversidades de problemas que tienen los chiquillos, entonces por todos lados tenemos algún problema, nosotros hacemos un reforzamiento y de ese reforzamiento...

- chocamos con la muralla como dice el Director, cumplimos el trabajo de todos y quedamos atados de manos una vez que ellos se retiran y al otro día llegan igual, entonces, es como el trabajo incumplido...

- *Nosotros tenemos reforzamiento y de diez niños que se tienen que quedar, veinte niños que se tienen que quedar, los apoderados a diez los vienen a buscar y con un mundo de excusas, que tiene que ir al consultorio, que la tiene que acompañar, el niño tiene que acompañar a la mamá al centro, porque tiene que llevar la guagua, quien va a llevar el bolso, porque la mamá no sabe leer, hay un montón de excusas que ellas dan y que algunas, muchas veces son validas...*

- Bueno, yo llegué aquí como les contaba, llegue en agosto, voy a dar un ejemplo bien claro, llegue y estoy viendo nueve alumnos de primero básico, que no sabían ni las vocales, en agosto, donde ellos debían haber terminado su proceso lector, en primero básico y no sabían identificar vocales, yo casi me caí de espaldas porque nueve niños, era una cosa sorprendente, pero tú vas viendo el historial de cada uno, la mamá se queda dormida y no manda al niño a la escuela, y yo ese hábito, oiga señor pero no me diga eso, usted tiene que mandarlo igual o por ultimo si no puede venir porque la guagua esta recién nacida, traiga el cuaderno y yo le hago tareas y le mando el cuaderno para la casa, buscar las estrategias, pero uno a uno, por eso te digo, y son muchos, todos tienen situaciones distintas que uno pudiera justificar.

¿Cómo es el tema con el material didáctico, se promueve acá la aplicación de material didáctico, utilizan medios audiovisuales como apoyo de las clases?

- Ya estamos contando con ese tipo de material didáctico, todo lo que es a nivel computacional, lo poco y nada que tenemos, una por infraestructura que no, hay unos computadores que están en espera y ya para el próximo año, contamos con Data Show y lo principal es también la instalación de WI FI, todos los colegios la tienen, tenemos WI FI, tu puedes trabajar con tu notebook, los niños están muy interesados en eso, por eso yo te decía, el niño el día de hoy es muy, como se llama que tu puedes trabajar y acercarlo a él sin una, porque ellos están conociendo todo, aunque tú, el medio, claro, el medio circundante igual ellos si no tienen un computador, ellos van a un ciber, se manejan con estas situaciones, pero que estamos contando, si, no plenamente, pero ya estamos llegando a eso que queremos llegar, pero como colegio municipal, porque aquí los colegios municipales subvencionados nos llevan la delantera enormemente, la inversión que están haciendo y todo lo demás, ahora que tienen todo este tema de las platas, las subvenciones preferenciales para los chiquillos que tenemos infinidad de programas, Puente, de Chile Solidario y todo eso, genera mucho puntaje para los niños que tenemos con toda esa problemática, ya ahí se generan esas platas y esas platas hay que invertirlas de tal manera, cierto, principalmente que no sea en infraestructura, si no que puedas contar con profesionales, que te boleteen, de acuerdo, le da mucho énfasis, cierto, a traerlos, sacarlos de una situación social que ellos viven, ponte tu de drogadicción, de alcoholismo y todo eso en la parte deportiva digamos plenamente, eso podría ser que también generar recursos comprándolos, vale decir, material didáctico y también se puede adquirir material

didáctico para obtenerlo, pero eso empezó ahora, no estamos hablando del año pasado.

- Yo creo que a mitad del semestre, yo creo que a principio de año estábamos con el Data, pero es uno, entonces yo tendría que hacer otra cosa, ahora van a llegar más materiales, mas DataShow, mas Notebook,

- ...cada profesor generaba sus recursos, el hecho de trabajar en el aula con los niños, uno generar los recursos, y pedía principalmente cooperar lo poco y nada a los escasos apoderados que quisiesen cooperar, cierto, tratar de eso, complementarse un poquito, de fabricar cosas, hacer cosas, de adelantarse con cosas para los chiquillos, también lo generábamos de ese punto de vista

- *...falta una sala de clases también, es muy necesaria....por eso, no está físicamente, este colegio es como muy atípico, yo lo encuentro como muy atípico, es como una punta de diamante...tenemos notebook, pero no tenemos computadores para los niños...*

- ...te fijas que es pa dentro y empieza como, nos quitaron una parte, porque esa parte donde esta ese consultorio ahí era parte del colegio, o sea echaron abajo eso y vamos construyendo y pusieron reja y ahí hay otra parte del colegio, los niños cuando se quieren recrear la única instancia que tienen es ir a jugar allá atrás a la cancha de tierra, de tierra, juegan allá o juegan acá y los que llegan después, llegan terribles a la sala...

- *...en términos generales, el tema de los recursos, la infraestructura toco fondo, o sea, nosotros hasta hace unos, desde unos cuatro años atrás, hasta la fecha nunca hemos podido contar con una sala de computación, empezamos con nueve computadores, uno se echó a perder, se lo llevaron a arreglar, nunca más volvió, después nos pidieron otro para hacer un trabajo de final de año, tampoco volvió, después vinieron a arreglar los otros computadores se llevaron las tarjetas madres y se perdieron tres computadores mas y si tu ahora entras a la sala de computación, un sólo computador se puede usar, y así en términos generales, con la infra paso algo muy tragicómico, porque nosotros fuimos en Quinta Normal la primera escuela que entro a la JEC (jornada escolar completa), el primer colegio, porque contaba de alguna manera con el espacio y la infra y en ese tiempo el colegio tenía alrededor de 600 alumnos y le prometieron a la Directora o al Director que estaba en ese tiempo que en un plazo mínimo se iba a construir el colegio, resulta que ahora se construyeron todos los demás colegios, y este queda todavía sin construir, entonces llega el invierno y se nos pasan las salas, llega el invierno y los apoderados no mandan a la mitad del colegio a clases, un cuarto no vienen a clases porque los niños se mojan, ese patio se moja completo, el otro se embarra completamente, teníamos una canchita que, una multicancha muy malita pero la teníamos, pero resulta que necesitaban construir el comedor de los alumnos y lo hicieron sobre la cancha, o sea quedamos sin cancha, quedamos con comedor pero quedamos sin cancha, teniendo un espacio enorme al lado de la cancha, nos quedamos sin cancha, entonces a nosotros, yo digo que nosotros somos como una escuelita postergada, todo se nos ha ido dejando como, "no si les vamos a construir, no si les vamos a mandar, no si les vamos, les vamos, lo vamos a hacer", pero resulta que pasan los años y nosotros en vez de sumar recursos, vamos restando recursos, recursos que finalmente tenemos que costear nosotros, las fotocopias las costeamos nosotros los profesores.*

¿Existe un Centro de Padres y Apoderados en el colegio?

- Ahora se formó este año, ahora desde la nueva Administración digamos que las cosas se están haciendo como debiesen ser, que por Ley debiesen existir, Centro

de Alumnos también, cierto, Padres también, todo eso se ha generado a partir de la nueva Administración, vale decir que si las cosas se están haciendo como la Ley lo tipifica, o sea, dentro de un sistema educacional y eso cada establecimiento contar con esto, que por Ley los apoderados también tengan derechos, entonces estamos en eso, hábitos y nuestros apoderados son la verdad es que no son personas que aporten mucho, en cuanto, no tienen una educación...no tenían Centro de Padres, entonces se les pidió una participación, y todavía estamos esperando la participación...

- ... *son muchos apoderados analfabetos*, entonces eso juega en contra muchas veces, que ellos igual se limitan mucho a participar en cualquier tipo de cosas porque no saben leer y no saben escribir, y eso es increíble, yo no lo había visto nunca, yo de verdad que no, yo nunca lo había visto, y hay apoderados que no saben leer ni escribir, entonces claro tú dices cómo es posible que no sepan...

- ...es serio, son comunas realmente postergadas, yo vivo en otra comuna, y la verdad es que uno se siente, viene a una comuna que está cerca del centro, la comuna de Santiago con cualquier cantidad de recursos, los colegios, cierto, incluso los colegios no sé, ponte tu el Nacional, está el Barros Arana, ponte tu, está el otro como se llama el de Aplicación, que son liceos que están muy cerca de los chiquillos de acá, si todos conversamos, yo como profesor de octavo, yo constantemente, clase que tengo con los chiquillos, y en los cursos que he estado yo siempre les digo, chiquillos levanten la cabeza, nos gusta vivir en Cerro Navia, Quinta Normal...cómo no pueden mirar más allá, no no importa, usted tiene la capacidad y puede hacerlo y yo se los digo, y están con ese estigma de que yo vivo en tal y tal parte, hace como dos años atrás, te voy a contar una anécdota, un niño que salió ponte tu de octavo, y estuvo en la Universidad, estaba estudiando y fue a buscar pega, excelente currículum, Cerro Navia, excelente, vives en Cerro Navia, te llamamos, pero no me quisieron decir profe porque, profe sabe que en otra selección le cambié a Quinta Normal, altiro, y no se acuerda de mi caballero, no, y porque me está seleccionando, no porque tu currículum, porque cambio la comuna y ahora me está dejando, no se acuerda de mí, mire ese es el currículum que yo había dejado y es lo mismo, fíjese en la comuna, y usted me dijo....., *solamente por vivir en una comuna estigmatizada, y los niños están con eso y se quedan con eso...*

- ...*los apoderados no tienen realmente una autoestima muy alta, ellos no creen en sí mismos, entonces la participación en el colegio es solamente para venir a insultar a los profesores*, no hay una educación con respecto a lo que tiene que ver con la educación de sus hijos y tampoco para ellos es algo que les va a ayudar en la vida, si no que sepan leer, escribir y sumar, con eso el niño está bien...

¿Hay escuelas para padres?

- No tenemos Centro de Padres, menos...Yo averigüe sobre eso, porque yo igual yo *le dije al Director que aquí era muy necesario educar a los padres porque ellos no pueden ayudar, y los mismos papas dicen "señorita yo no puedo ayudar porque yo no sé"*, entonces se escudan, entonces dicen *no señorita yo no la puedo ayudar mucho porque yo no sé leer ni escribir, chuta y yo me he encontrado no con uno, si no que con muchos casos.*

- ...yo parto por las posibilidades, tienen las mismas posibilidades que quisiera y por algo tienen el Chile Califica, tu vas el día que tu quieres, hay colegio en la noche, el famoso dos por uno, te dan cualquier cantidad de facilidades, tareas para la casa, si tu estas trabajando y tu puedes ir, e incluso, yo lo supe hace poquito, hay jardines nocturnos, se crearon los famosos jardines nocturnos por las mamás que trabajan

de noche o tienen que estudiar de noche, uno puede llevar la guagüita a ese centro, ya, y puede seguir estudiando o trabajando, facilidades y posibilidades hay, la verdad es que los apoderados...

- ...acá se hacen talleres de aeróbica, de chocolatería y la gente no viene, imagínate una escuela para padres sería cero apoderados, porque no tienen como esas ganas de salir y surgir, claro, la motivación, están acostumbrados...

- pero está cuestión de la computación, enlace para Padres, hubo en marzo, para mí la escuela abierta, más allá que venga el apoderado, que el niño venga al deporte, los apoderados también vienen, y ese famoso abrir las bibliotecas, los apoderados también, son escuelas abiertas, vale decir que no se tipifique, cierto, escuela para padres, yo tengo mi colegio abierto para que el apoderado se inscriba, la mayoría de los, yo al menos lo hago y hay profesores que lo hacen, cuando uno tiene la reunión de apoderados, cierto, principalmente, uno las falencias como dice la colega acá, cierto, es que tienen un desconocimiento al respecto, que hago yo al menos no sé, lenguaje, matemáticas, miren en esto estoy, en esto voy, esto acá, ya profesor perfecto, no es que profesor las reuniones son pa pagar cuotas y pa ir a pelar, de acuerdo, la parte pedagogía, dígame, alguien consulta, dudas, ya díganlo ahora porque los comentarios de pasillo no me gustan, ya díganlo ahora, entonces vamos generando...

- ... en la reunión, la parte pedagógica, cuando eso es lo más importante, ustedes son los padres si ustedes quieren hacer algo, ustedes lo hacen, yo soy la profesora y hago esto, esto y esto, converse con tal profesor y entonces no han traído sus trabajos tales personas, entonces, pero esas instancias que uno genera como profesor en la parte pedagógica, los apoderados muchas veces les interesa más lo que van a hacer a fin de año, si se les va a hacer fiesta o no, la reunión se transforma en eso, en que vamos a hacer a fin de año, les vamos a hacer regalo y vamos a hacer esto, entonces la dirección de ellos es otra...

...para ellos es mucho más entretenido quedarse toda una tarde viendo teleseries, que venir a la escuela a perder el tiempo en una reunión...es más importante que el niño salga en el acto del 21 de mayo, que el niño tenga buenas notas el primer semestre.

¿Con respecto a los organismos y servicios que se ofrecen a la comunidad, aprovechan los programas de MINEDUC, los ensayos?

- Aquí se hacen los ensayos, porque se trabaja en forma comunal, pero en base a los ensayos, yo siempre he cuestionado un poco eso, porque se preparan, te evalúan a través de pruebas para todos los curso, como se llaman esas pruebas, esas que son para todos los curso, para ver los resultados, *pero hay que enfocarse más al proceso que a los resultados, porque aquí nunca se tienen buenos resultados...*

- ...toda la problemática que nosotros tenemos, que hemos planteado, nosotros igual hacemos clases, toleramos eso, y estamos acostumbrados a eso y ver esa famosa prueba SIMCE, que hasta el día del año pasado, ahora este año cambio o el año pasado cambio, que a uno lo miden por el nivel socioeconómico que este el niño, vale decir que me van a medir con el colegio que más o menos este a la par, no van a medir por ejemplo al Instituto Nacional, no lo van a medir con uno en donde el estatus económico de la gente está pagando a lo mejor por eso, no están midiendo por eso, gracias a Dios que se está logrando eso, fíjate en toda la problemática que nosotros tenemos *y tenemos que luchar con el Nido de Águilas, con el niño que está en el Cumbres, con el niño que no se po, está en el Sagrado*

*Corazón, el mismo cuarto básico y nos median con la misma vara, es una problemática*⁹.

Con respecto a eso, ahora que no se nos viene encima, los grupos que estamos cohesionando ahora va con el nivel que nos están pidiendo, con los famosos niveles de logro, cierto, iniciar, cierto, en término medio y avanzado, quiere decir que los niños cierto, son evaluados con las famosas pruebas de gestión, con cursos de gestión que se están haciendo, cierto, también están siendo evaluados, y hay otra que también se mide, ahí los van encasillando, a alumno por alumno, dependiendo el nivel, de cómo contesto la prueba el chico, cierto, en qué nivel esta, y a nivel después de colegio, de cómo está el discurso con respecto a eso y eso tenemos que hacer un trabajo mancomunado, todos, la famosa que a nivel nacional, la competencia de que se está tomando, *los está midiendo a todos por igual, por igual, tenemos que remediar de aquí a corto plazo, que tenemos que hacer, como lo vamos a hacer, que vamos a hacer nosotros para superar eso, nos están pidiendo metas y a nosotros nos exigen metas... Hay que tener consideración que aquí llegan todos los niños que no los aceptan en ningún lado, eso hay que considerarlo*¹⁰.

- Esos niños que tu estas presenciando ese problema, vienen de un colegio cierto, de un colegio que lamentablemente fue echado y que llegue aquí a la Gil de Castro, que tiene una connotación aquí en la comuna, por que a nivel cierto, debe ser recibido ese niño en mi curso, es un niño que estadelinquiendo, está haciendo cimarra, de acuerdo, todo eso, y la niña que ofreció golpe y así y todo tiene a su papá preso y su mamá también esta presa, entonces es un niño que ya esta delinquiendo, que podemos hacer con respecto a esos chicos, te das cuenta, y tenemos que recibirlos, y tenemos que atenderlos, de cinco días de la semana, viene dos días, es como lo que decía del grupo multidisciplinario, ese niño viene dos días a la semana, lo poco y nada que sabe cierto, es lo que recibe en el aula, y trabajando, trabajando, trabajando y después no lo vemos mas en tres días más.¹¹

- ...de acuerdo a lo que tu planteabas, la propuesta con que si nosotros usábamos o no las formas que nos entregaban, la Corporación para el apoyo del aprendizaje de los chiquillos, se da un problema en términos que en la Corporación a nivel Corporativo no existe un equipo que revise pruebas y que analice esos resultados, y a partir de esos resultados, pueda resolver todas las dificultades que tengan los niños, las pruebas se hacen de un día para otro, de una semana para otra, se cortan pruebas, se mandan y se arman un poco como pa salir del paso...

- ...yo creo que los colegios que estamos más o menos al mismo nivel, cierto, se están juntando ciertos días a la semana, pero yo le dije Director, aquí los entes importantes son los profesores que trabajamos en el aula, por favor tomen en consideración, no que la UTP, que el Director, entonces mal organizan las pruebas, porque esa es una prueba que hay que hacer, llega la fecha y no tenían la prueba, entonces, armar una prueba con las anteriores, la armaron mal, con respuestas que no tenían nada que ver, con hojas, con paginas que, los enunciados mal elaborados también, entonces, eso te quita tiempo, al final el cien por ciento de la prueba tú

⁹ Los profesores hacen referencia explícita a una de las manifestaciones de la desigualdad del sistema educativo chileno. Los nombres de colegios que acá se señalan atienden a un reducido grupo de estudiantes, pertenecientes al grupo más rico de la población, pero que, paradójicamente, son evaluados sobre los mismos contenidos y con idéntica metodología, que la escuela visitada, la cual está inserta en una amplia y densamente poblada zona de marginalidad y abandono. Esta situación se repite de manera idéntica en todo el país.

¹⁰ Se refieren a que el establecimiento no puede, como otros, reservarse el derecho de admisión de sus alumnos, y debe recibir a todos los niños que lleguen, sin importar su condición.

¹¹ Referencia del docente a un hecho de violencia protagonizado por una alumna del establecimiento, al interior de este, en contra de su propio apoderado y ante sus profesores y resto de la comunidad escolar.

tienes que cortar el ochenta por ciento por que era inviable, no tenía sentido, entonces, a nivel corporativo tampoco se trabajaba con la prueba SIMCE¹², o sea, los ensayos los hacíamos nosotros, nosotros nos rebuscábamos por aquí, por allá y armábamos nuestras propias pruebas, y las desarrollábamos en los cursos y nosotros analizábamos los resultados, nosotros, o sea con todo el tiempo que eso implica, tabular todos los resultados, ver cuáles son los ejes que están más deficientes y a partir de eso empezar a trabajar con los chiquillos, yo creo que debiera conformarse un equipo a nivel corporativo pero con profesores.

¿La Municipalidad aporta con medios para actualizar los recursos técnicos?

- Mandaron hojas para que las cuidáramos...Tengo colegas que trabajan ponte tu, en el Cumbres, en el Nido de Águilas y ellos llegan en la mañana, tienen listo lo del día, si, a la sala, faltan plumones, por favor faltan plumones...La planificación puesta en el Libro...Sin ir más lejos esta escuela se financia con lo que entrega el kiosco, y que son \$70.000.-, y nosotros queremos hacer aseo, tenemos que cambiar vidrios, tenemos que pintar salas, tenemos que mantener patios

- Esto es para que no funcione el Ministerio a través de, viste que vienen a hacer acciones, tenemos que tener todas las salas con focos, todas las salas con vidrios y con eso se financia, por ejemplo estaban recién comentando que no tenemos materiales de aseo, pal baño, Los apoderados no pagan el Centro General de Padres por que no es obligación, que es mucha plata y saben que es un colegio Municipal

- En la Municipalidad no se entiende, o sea como podemos generar recursos, o sea no hay apoyo, no hay nada, lamentablemente la excusa que ellos tienen, es que esta escuela por tener pocos alumnos no se financia, ese no es problema de la escuela

- Ellos no pueden darnos más recursos, porque tenemos muy pocos alumnos, no se autofinancia, no tiene razón de ser tener más personal o más recursos si no tenemos alumnos, no tenemos la clientela para que ellos puedan financiarnos algo, pero nos mandan hojas

- Pero esas hojas las mandaron principalmente por que llego un proyecto de alumnos prioritarios y que debieron haber sido más de las hojas

- Eso no justifica las platas, disculpa que te saque un poquito de contexto Julio, el tema del deporte, más allá que haya pasado el año pasado, es una manera de justificar

- Pero esa no es la plata de la subvención, es la plata que llega de Chile Deporte, que tampoco la justifican, entonces hay un montón de cosas que la Corporación, yo desde mi punto de vista, no administran los recursos, o sea, yo con esto me estoy mojando el potito, pero como te digo, no, incluso yo se lo he dicho incluso al gerente, mira, nosotros los profesores, yo salí evaluado de nivel básico, y a mi se dio una situación bastante particular, porque todos los que fuimos evaluados la primera vez, salimos básicos, en ningún otro nivel salió ningún otro profesor de la comuna y a partir de esa evaluación se genero la posibilidad de, no la posibilidad si no que la necesidad de un curso de perfeccionamiento para mejorar esa evaluación y hasta el año pasado se gastaron una millonada de plata y los cursos habían sido desastrosos, o sea el año pasado no se hizo nada, se trato de hacer con la Universidad de Santiago, se intento subir toda una plataforma para hacer vía On Line y se nos dijo "Chao On Line" o sea, no pudimos hacer nada, entonces después al final del tiempo uno dice, las personas dicen no si nosotros les entregamos el

¹² Sistema de medición de la calidad de la educación.

perfeccionamiento a los profesores, y salieron mal evaluados de nuevo, culpa de ellos, pero no dicen que ese perfeccionamiento no era lo que debía haber sido, entonces, por eso te digo, se mal gastan recursos, esta escuela debiera tener unas mesas de pin-pon para tener a los chiquillos controlados, jugando a un deporte, y no hay mesas de pin-pon.

El año pasado cuando se hizo la escuela abierta, nos mandaron dos mallas de pin-pon, para mesa de pin-pon, dos mallas y cuatro paletas y como cuatro cajas de pelotas, y teníamos que jugar prácticamente en el suelo con las, así como el Chavo del ocho, no teníamos mesa donde poner las mallas, de verdad es irrisorio, entonces, por eso te digo, no existe en la Corporación un equipo que evalúe situaciones, situación de cada colegio y a partir de eso se entreguen los recursos, pero pertinentes para cada escuela, tenemos Wi-Fi y no tenemos computador, hay un puro notebook, cachai?, no tenemos computadores, o sea, tenemos una multcopiadora y no tenemos hojas, no tenemos hojas, y así un montón de cosas, mira, nos pueden llegar 20 pelotas de basketball, ¿sabes donde juegan basketball?, en esos arcos que están afuera, ves que se genera un espacio entre un fierro y otro, arriba, se genera un espacio así más o menos, ahí tiran la pelota.

ENTREVISTA DIRIGIDA

4.3.3 PROFESORES (Grupo 2)

Miércoles 19 de noviembre, cinco profesores

¿Cómo son las relaciones interpersonales acá en la escuela, entre profesores, entre profesores y directivos, entre los mismos alumnos, y en general entre toda la comunidad educativa?

- Entre profesores, es buena, siempre hablamos las cosas que se tienen que decir, las hablamos, las planteamos en consejo, todas las dudas, los problemas se resuelven conversando, no sé, ese es mi punto de vista, tengo buenas relaciones con todos.

- *No tenemos miedo de hablar con ningún jefe, ni ningún directivo, es una relación de confianza, lo que yo he visto, tu puedes decir lo que sientes, sin miedo a que te vayan a cuestionar, el clima como que es así, cálido.* Otra cosa es que yo encuentro que hay pocos profesores también

- Si, eso es lo bueno, estamos más afiatados, es un nivel como de confianza, el hecho de que seamos pocos también

- Para conocerse más, por que en otros colegios tú ni siquiera alcanzas a conocer a los otros profesores

- Lo que pasa es que siempre aquí a existido eso, por años, la buena convivencia

- Nosotros estamos bien cohesionados, siempre caminando hacia el mismo rumbo, en la misma línea, porque si no lo hacemos así, la idea es protegernos a nosotros mismos, protegernos en el sentido de que, de que socialmente estamos siendo muy cuestionados, los apoderados están muy acostumbrados, son muy críticos los apoderados, son muy críticos entonces se creen con muchos derechos y a veces sobrepasan los límites, muchas veces sobrepasan los límites, o sea por ejemplo acá el apoderado se ha llegado a pasear por toda la escuela buscando a un profesor, cosa que no corresponde y que hemos recalcado mil veces que no debería ser, pero hay algunos que no están bien firmes en ese caso y es por eso que pasan esas cosas que nosotros hemos dicho ya que no deberían pasar, o sea los problemas

que tenemos los hemos conversado hasta cierto punto, cierto, previamente y las soluciones nos deberían llegar por motivos tan...

- los alumnos vienen con hábitos de la casa, ven eso en sus casas y es lo mismo que repiten y uno por mas que les hable, les hable sobre los valores, pero, eso es en los chiquititos, de cuatro o cinco años...Ellos tienen el apoyo de nosotros no más

¿Cómo resulta el trabajo académico?

- Mire, en los consejos se supone que tenemos nuestro tiempo para hablar del trabajo de cada uno, porque en la interacción no alcanza todo el tiempo que tenemos de trabajo, y no somos tanto cierto

- No por que en otros colegio hay mas niveles, ponte tu hay dos o tres niveles y se trabaja con cursos en paralelo y se trabaja bien, pero acá no po, acá tu trabajas casi sola con tu curso, planificas sola, te dedicas especialmente a tu curso

- De repente, también las cosas que se plantean en los consejos son de básica, primer ciclo, segundo ciclo

- Aquí siempre mandan y depende de uno si quiere aprovechar, y bueno, generalmente son obligatorios, los que manda la corporación son obligatorios, pero, por ejemplo aquí no nos dicen directamente tomen los cursos, los ofrecen, no como la corporación de Maipú que son obligados y uno se siente comprometida, hay cursos a los que tienes que ir, entonces uno tiene que asistir, por lo menos ofrecen, llegan invitaciones a participar

¿Qué hay sobre la infraestructura...ha mejorado?

- Por años no mucho...por parte del Director sí, nos cuesta que llegue algo acá, ahora por ejemplo nos van a cementar, pero eso lleva hartito...

- Pero es que tiene que haber un Director que moleste por eso, si no hay un Director que moleste por eso, estamos mal.

- *Estamos muy abandonados en ese sentido, porque no hay nadie que haga eso, aquí no hay un gimnasio, no hay inmobiliario para las salas, tienen un comedor y quitaron la cancha de básquet, tienen que cambiarnos la fachada de este colegio*

- Hoy día les comentaba que dicen que en la escuela del cerro hay una piscina, entonces yo les dije que la piscina es una cosa que atrae, el uniforme es una cosa que atrae, entonces todo ese mundo externo, llamativo

- Captan matrícula...por que la piscina la van a usar para educación física y precisamente esta la natación en el programa

- Aquí para poder tener piscina, hay que educar primero...con esta infraestructura

- La infraestructura es grande para la cantidad de niños, es muy grande y los niños se van muy lejos y hay que estar detrás de ellos para que no se suban arriba de las rejas

¿Hay posibilidades de cambiar las sillas, las mesas?

- Nooo, incluso yo tengo una que es del 1800...

- Los niñitos están creciendo y apenas alcanza a escribir uno acá y el otro acá

- Ni los de primero tienen mesas chicas...Ni siquiera se preocuparon de tapar todos los hoyos que habían en el techo para que no se les cayera la sala

- El Director hizo eso porque se estaban lloviendo, nos taparon los hoyos. Y apenas se inundó el baño de los chicos, también, pudieron haber hecho otro tipo de arreglo.

¿Se apoya a los alumnos con actividades de reforzamiento?

- Si, sobre todo los profesores jefes, en sus mismos cursos y aparte que hicimos reforzamiento, talleres de diferencial, que también trabajamos tanto, sobre integración, si, integración muchísima, se hacen grandes esfuerzos.

- Lo bueno que tiene, es que se preocupan siempre de tenernos a todos activos, todos los sectores, es bueno.

¿El liderazgo en la escuela es flexible, se adecua según las distintas situaciones?

- El Líder que tenemos nosotros es bastante flexible, es una persona que se le pueden decir las cosas, uno no siento miedo en decirle las cosas, yo por lo menos he pasado por muchas escuelas y he sufrido mucho, iba a dejar la pedagogía porque me habían hecho creer que era mala, muy pésima la pedagogía, una cosa horrible, pero el Director, mire, se ve como frontal y discute con uno pero le gusta que uno aporte con su opinión porque se da cuenta que uno está pensando en la problemática que existe, porque uno está mirando al cielo, aceptando, es cuando uno cree que no ejecuta alguna acción para cambiar, sin embargo uno si comenta, da ideas, le gusta la gente proactiva en realidad, si es proactiva y le dan ideas él va a decir bueno hagámoslo y el da ideas para hacer un montón de cosas, eso es lo que opinó yo, quizás, puede que alguien opine otra cosa distinta

- Creo que respecto al liderazgo, si el jefe no... a mi por lo menos y a varias colegas nos guía a seguirlos porque es Líder, porque en la mañana, a propósito, venía hablando con un papá y hay Directores que no son líderes, que no los reciben, que hacen las cosas apurados a regañadientes y tu por ejemplo así no trabajas con agrado,

- Supe de Director que quería que los niños estuvieran hasta el 19 de diciembre y dijo ya hasta el 19 y que los profes siguieran dando vueltas con los chiquillos y no se puede trabaja muy bien así a diario, cuando te exigen que tú hagas, con los niños encima, no se puede, porque está muy desordenado, entonces que hicieron los profes, pusieron todos las notas y dijeron sabe que mas no vengo porque está todo listo y el Director, lo traicionaron en realidad, porque lo que él quería no se hizo.

- A nosotros también nos pasaba eso antes, cierto, se trabajaba hasta el final, nunca habíamos tenido una fecha, yo no me acuerdo, pero siempre era como un día antes de la pascua.

- Pero es que antes no era jornada completa

¿Existe una actitud que promueva las relaciones entre los profesores con los alumnos y sus familias?

- Así como hacer mas participe a la familia, el Centro de Padres y eso, las instancias no son muchas, bueno las convivencias, ahí vienen ellos a cooperar, todos los apoderados se preocupan de los niños, está invitada la comunidad siempre, de hecho el lunes están todos invitados.

- Mi curso es un primero, y los papás son muy, muy, muy dejados esos niños

- Si pero es primero

- Si, y se supone que los papas están chochos por que van a aprender a leer y a escribir, que emoción doy todo por él, y nada, unos cuatro papás interesados no más...

- Esa es la actitud de los papas acá, poco comprometidos

- Poco comprometidos con el alumno, en caso de reforzamiento de..., ponte tu en caso de convivencia, cuando hay fiesta, ellos se hacen presentes

- Por eso te digo no hay compromiso hacia sus hijos, hacia el alumno...

- Pero es por venir a hacer algo acá, si tienes un apoderado aquí dando vuelta todo el día

Sobre las metodologías, ¿cómo lo enfrentan, que técnicas usan?

- Uno más bien, constructivista...donde ellos van descubriendo lo que tiene que aprender solitos, y uno les da herramientas, claro, uno es el facilitador de la realización.

- ***“Aunque yo sigo pensando que es mucho mejor como aprendíamos antes, la letra con sangre entra, yo soy partidaria de la educación antigua, tradicional, soy más jodida”.***

- Es que ambas educaciones son importantes...

- Si, recuerdo que era poco de pensar antes, ahora tienen que pensar, y más que pensar tienen que razonar.

- Si, porque los niños míos, yo les hago matemáticas y los problemas son “María mandó a comprar a Sebastián diez dulces con cien pesos, cuánto le alcanza o no le alcanza?, entonces, y tienen que pensar, ya no tienen que sumar por sumar ni restar por restar, hay que pensar lo que estás haciendo y por qué lo estás haciendo, igual es bastante completo, el niño que no da para el nivel, en realidad no debería seguir avanzando porque...

- *Pero acuérdense, que en consejo quedamos en ir apuntando al desarrollo de las habilidades cognitivas, era la memoria, la atención y que de acuerdo a ese desarrollo iba a venir toda la planificación...Porque en realidad es lo esencial, es lo mismo pal niño, cuando la mamá estimula al bebe.*

¿Cuándo hacen una clase, cómo la desarrollan?

- Todas las clases son lo típico: inicio, desarrollo y cierre. Varía en que la motivación ya es una constante dentro de las clases, la motivación debe ser en toda la clase, para que el chiquillo, porque el mundo externo es tan motivante que la vieja del frente ya no le interesa

- Pero durante toda la clase tiene que haber una motivación, desde el material de inicio y solitos se van por un tubo, después el desarrollo y la finalización, no es necesario estar en lo mismo

¿Y tienen alguna pauta de supervisión docente?

- ¿De qué nos vean a nosotros como trabajamos? ¿Monitoreo en clases?

- Lo que pasa es que ahora hubo un cambio, y el cambio fue a mitad de año, entonces estamos como recién eh, quizás el próximo año se tal vez sea mucho menos, El nos está conociendo...Estamos en marcha blanca todavía

¿Y tienen alguna pauta?

- Si, vino la Directora y entonces se dividieron por niveles, una profesora veía los Kinder, Primeros y Segundos, y Tercero y Cuarto otra. Esas son las actividades, el monitoreo, en el libro están constantemente revisando, que son las actividades que se realizan

¿Hay un criterio unificado en torno a la evaluación?

- Es que a nosotras el mismo programa nos unifica, te da todo listo, como tú tienes que evaluar cada contenido, tenemos que seguir las reglas no mas, uno trabaja con la Biblia que es el programa, el manso programa

- A ustedes les sale todo así, pero a nosotras no

- No te aparece un método de evaluación, o sea una calificación específica

- No nada, por eso es que nos sale tan difícil la evaluación docente, yo creo que ese esta mas actualizado, porque viene todo allí

- Esta bueno el programa actual, yo lo encuentro bueno, sale todo, los objetivos, todas las conductas, los aprendizajes esperados, las actividades genéricas

- Lo que pasa es que escucharon a un grupo trabajar, cosa que no han hecho con Párvulo, lo han dejado harto de lado, no se les ha ocurrido

- Si, la Reforma sí, pero como que no es la más adecuada, tiene objetivos demasiado extensos, no son tan específicos, porque yo encuentro que él te da todo como bien detallado, está bien trabajado, de manera que tu puedes tomar esta genérica, no hay un orden correlativo, tu puedes tomar varias alternativas, tu lo vas eligiendo de acuerdo a la realidad del curso.

¿Hay Centro de Padres y Apoderados? ¿Y qué tal funciona?

- Es una minoría...Noooo, la que tiene que asistir, asiste porque es cada directiva de curso

- La Directiva, si, pero me refiero yo a las reuniones de curso, han programado utilidades incluso, pero no, estar informados nosotros no, son autónomos, totalmente aparte que no hay tiempo para informarse mucho de eso...

- Pero a nivel de Centro de Padres se organizan acá, ponte tu peñas, bailes, bingos, por lo general ellos son los que mueven esa parte del colegio

- Hay algunos que son bien cooperadores con sus hijos, pero hay una gran mayoría que no

- Son contados con los dedos de las manos los apoderados que realmente apoyan y ayudan, son pocos los que apoyan.

- Hay apoderados que apoyan, que están recién empezando, están muy motivados, esperamos que les dure, son de los alumnos más chicos

¿Qué les parece la infraestructura del colegio?

- No parece colegio, parece comisaría

- Yo encuentro que la fachada, tiene muchas ideas, pero con la fachada pintada con una brocha mal puesta, encuentro que no nos da mucho estilo

- O sea no estamos muy contentas con la infraestructura, podría ser más bonita

- Podríamos ocupar ese gran espacio que tenemos en grandes cosas, hacer la tremenda, dijeron que hay una escuela abandonada con la tremenda infraestructura, tremendo edificio, entonces así vamos perdiendo plata

¿La Directiva de la escuela promueve una integración con el resto de la comunidad, es decir los vecinos, carabineros, centros culturales?

- Bueno, yo la otra vez fui a presentar un numero artístico a un jardín, ahí estaba promoviendo igual

- Siempre consiguen cosas para nosotros, más que nosotros, porque no consideramos las cosas que hacemos a toda la comunidad, casi siempre a nuestro colegio y alrededores, colegio y apoderados.

- Yo pienso que apenas, apenas alcanzamos a hacer cosas para nosotros, como la comunidad antes iba es por eso que sigue existiendo, pero hay cosas que hemos ido perdiendo, *porque existía, había como una comunicación antes con la comunidad, por ejemplo la Junta de Vecinos, venía a apoyarnos en los talleres, pero con el paso del tiempo esas cosas se fueron también perdiendo*, no sé, a lo mejor se pueda recuperar, quedo en el tiempo, incluso traíamos gente para que nos diera charlas, tantas cosas que se hacían

¿Cómo les gustaría que fuera la escuela?

- Hay que reflexionar en la pregunta, soñar...

- Con más recursos

- Si, porque con recursos uno puede igual hacer muchas más cosas

- Yo por ejemplo no pude continuar con los alumnos con el "Listening", que es escuchar, porque estaban todos los audífonos malos, entonces uno no se puede hacer el lesa, lo tuve que pasar por alto.

- Si hubiera una radio en cada curso, o sea

- Faltan recursos, materiales de apoyo

- *Nosotros deberíamos postular a algún proyecto, esa es la verdad, ganar algún proyecto, entonces una escuela va, crea un proyecto, postula y consigue audio para todas las salas, en realidad yo creo que recién nos estamos armando, yo vengo recién llegando, las chicas conocimos recién al otro Director, entonces ha sido en realidad un adaptarse más que...*
- *Pero por lo mismo, como viene recién llegando un Director podemos igual soñar un poco más, de pensar que va a cambiar en varios aspectos la normativa*
- *Podemos empujar al Director para que haga cosas, tanto el apoyo que tenemos de él, nosotros también apoyarlo, pero nosotros queremos, nos gustaría más recursos, mas apoyo, mas compromiso de parte de los apoderados, que así se podría trabajar mucho mejor*
- *Y la cohesión tiene que ser exacta, porque ahí se habló de los inspectores, porque nosotros por ejemplo si yo digo "No quiero apoderados que ingresen al patio, y no voy a recibir a nadie porque el apoderado no tiene que pasar para allá y pasearse por las salas y no voy a recibir a nadie", o sea nosotros hacernos respetar, y yo también enfáticamente respetar la decisión del otro y no digo que no quiero apoderados porque los odie, sino que no puedo atender apoderados cuando están los niños, porque si hablamos temas sensibles del niño, otros niños se ponen a escuchar, puede que haya burlas, no se habla relajadamente un problema, o sea tu le estas prestando atención a la problemáticas de una persona y no se puede atender apoderados en esas circunstancias y eso el apoderado no lo entiende, también cuesta mucho educar, aquí cuesta mucho educar, porque es gente adulta que uno tiene que educar, y como te ve joven, relativamente joven cree que tu le estás parando los carros, que puede venir a tratarte de tu descaradamente, cosas así, o cuando es la vieja tal por cual y la cabra tal por cual...*
- *Con otra sorpresa que me he encontrado yo acá es que hay muchos padres analfabetos, son todos...La mayoría, y se excusan en eso para no traer a sus hijos, que es otra cosa, porque hay muchos papás analfabetos que igual se la han jugado por sus hijos, pero aquí...estamos en vías de desarrollo.*

4.3.4 ENTREVISTAS PERSONALES

DIRECTIVOS 1

Omar Fuentes Vásquez,

Jefe de UTP, miércoles 12 de noviembre

El mes de mayo en adelante, llegamos juntos con el Director aquí, eso fue el 19 de mayo, yo llegué el 21, como Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

¿Cómo son las relaciones acá en el colegio?

- Entre los directivos es bastante buena, ya que estamos en contacto permanente, comunicándonos, de repente se nos olvidan algunas cosas si porque es tanto el quehacer, que hay llamar por teléfono, que hay que ir a dejar tal cosa, entonces, pero tratamos de lo interno aquí de la escuela, tratamos de que ese aspecto no se nos pase, por ejemplo si hay algún profesor que va a pedir permiso, que tiene licencia o si hay algún curso solo, cualquier detalle que tenga relación directa con lo diario, se comunica inmediatamente.

Lo mismo que los accidentes, por ejemplo los problemas que hay dentro de la escuela, ahora con los colegas, bueno, como ellos están dentro de la sala de clases, tienen otro sistema de trabajo que uno los ve a la entrada, a la salida, en los recreos, es menos el tiempo que uno tiene para comunicarse con ellos, *existe una instancia en el Consejo de Reflexión, existe un momento en que conversamos, conversamos abiertamente los temas que hay que conversar, sin censura, sin tratar de obviar cosas, entonces creo que una de las cosas buenas que hay es la comunicación, que lo que se tiene que decir se dice, que duela lo que duela o al que le corresponda se le dice lo que debe ser.*

Aquí los problemas se conversan, y cuando ha surgido algún conflicto, que ha sido una vez en estos 7 meses, una vez hubo un conflicto, bueno ahí fue una discusión entre dos colegas, entonces el Director tuvo que mediar esa situación, pero no fue un conflicto, una cosa que permaneció en el tiempo, es más, después los colegas compartieron como siempre lo habían hecho, porque fue una discusión así en el tono profesional, en ese aspecto lo privado es lo privado y lo personal, eso es de otro ámbito, pero lo profesional se discute acá.

Yo llevo acá unos 6 meses, y estamos promoviendo el trabajo en equipo, porque uno de los problemas que tenía esta escuela es los Profesores Guías, entonces, por ejemplo uno de los errores que se cometió anteriormente es que de Quinto a Octavo, los profesores cada uno atendía su curso, Quinto y Sexto por ejemplo, la profesora atendía solamente Quinto y el profesor solamente Sexto, no le hacía clase a ningún otro curso, entonces ya estaba planificado para el próximo año que los profesores de Quinto a Octavo atienden las asignaturas que es para los Cuartos y en todos los niveles.

Estamos tratando de promover el trabajo en equipo, ahora bueno en los Consejos se han formado Comisiones de trabajo, justamente con el plan de mejoramiento por ejemplo tuvieron que realizar la parte curricular, la parte fusión, la parte liderazgo, la parte recursos, entonces para eso, como uno no puede trabajar solo, no las puede hacer todas, tiene que recibir opiniones de diferentes fuentes, entonces una de las formas de trabajar fue formando equipos y es que yo no trabajo con tantas personas, no están acostumbrados a, a lo mejor si yo les hubiese pedido un informe, lo hubiesen hecho, pero el hecho de compartir y conversar y ponerse de acuerdo esa es la parte enriquecedora de eso.

¿Los objetivos y las metas son conocidos por todos en la comunidad escolar?

- No, yo por lo que he observado, he visto, *por lo que he visto aquí por ejemplo las planificaciones no existen, son muy pocos los profesores que planifican, las evaluaciones no son muy pertinentes que digamos, de repente evalúan con cualquier instrumento*, entonces me parece que las metas y todo lo demás no es de mucho conocimiento de los profesores, como que no se han puesto de acuerdo, como que no se han sentado a conversar acerca de cuáles son sus metas, cuales son los objetivos que tiene la escuela, entonces ahora estamos esperando que sea el termino de año, entonces por ahí empezar a trabajar en esto ahí y en las metas, los objetivos, a todo lo que corresponde a la planificación para el próximo año, le tendríamos por ejemplo a cada profesor que se vaya sabiendo a que curso y que asignatura le tocaría atender el próximo año, cosa de que cuando llegue marzo ya tenga su planificación, y tenga su esquema de trabajo listo.

¿Existen cursos de formación para los profesores gestionados por la escuela y la municipalidad?

- Si, estamos pensando, estamos ahora con un curso de Tics, de computación, hace poco comenzó, son 7 semanas de perfeccionamiento, entonces recién la semana pasada los profesores dieron, se le hizo un diagnostico para más o menos ubicarlos en el nivel que les corresponde y comenzar con las clases, entonces existe esa posibilidad que empezó ya. Tenemos otra posibilidad, que es de la Apropiación que está dando la Universidad de Chile, pero nos topamos con el problemas de las vacaciones, de que hay que pagar, que la micro, que es verano, entonces como que el profesor no está muy con la predisposición para hacer cursos de perfeccionamiento, ahora lo bueno sería que se dieran aquí en la escuela, porque ahí estarían todas agarras, pero existen instancias para perfeccionarse.

¿Existe preocupación por el mejoramiento de la infraestructura?

- *Ahora, el tema de la infraestructura, a mi me preocupa mucho, porque es una escuela que ya tiene sus años, tiene más de 30 años, y yo la veo y es la misma escuela que se construyo, que se entrego, entonces no hay mayor inversión, o sea prácticamente cero, las puertas de las salas por ejemplo, son las mismas con las que la escuela se entrego, entonces es un tema que se hace necesario invertir en la infraestructura de este colegio, porque esta escuela es una escuela que tiene una buena situación geográfica, no hay otras escuelas cercanas a esta, las otras escuelas, son escuelas particulares-subvencionadas pero que están, que se yo, más o menos como a 6 o 7 cuadras de acá.*

La otra escuela que es Municipal que está cercana, está cerca de la Plaza Garín, son varias cuadras, entonces, y tienen mejor local que el de nosotros, entonces eso llama a que los apoderados de aquí por ejemplo, se vayan a dejar a escuelas por que tienen mejor infraestructura*.Entonces un tema que me preocupa, ojalá nosotros tuviéramos la cantidad de alumnos como para pedirle a la Corporación que hiciera un arreglo general de la escuela, porque les prometió un patio techado, que supuestamente a partir del 15 de noviembre iban a cerrar el patio e iban a comenzar con la construcción, pero parece que no han salido los fondos y un asuntos de firmas, y fondos que tienen que salir o no salir.

¿Acá se utilizan medios audiovisuales como apoyo en las clases?

- Si, afortunadamente tenemos salas como para desarrollar la Biblioteca CRA, que implementamos, la echamos a andar recién ahora en julio, es que la Biblioteca Cra estuvo cerrada a partir de marzo, de marzo a junio la Biblioteca estaba cerrada, porque no había profesor que la atendiera, y si hubiese habido, tampoco se habría atendido, tuvimos que llegar acá y ver que estaba pasando con la sala de CRA, en

la sala de CRA tenemos un televisor grande, tenemos la pantalla, tenemos el Data, tenemos el computador y un DVD,

Entonces, esos elementos los estamos utilizando para, bueno si el profesor ahora no quiere utilizar la Biblioteca, se lleva el Data y el computador a la sala y ahí está utilizando los elementos que necesiten, están dispuestos para el que los necesite, nunca hemos dicho además lo que hay que usar, hay escuelas que el profesor pide el Data y no porque se puede echar a perder, si necesitan un computador, no porque..., nunca en ese sentido le hemos puesto problemas a los profesores, porque son elementos que les llama la atención a los niños, los videos en la mayoría de las veces son entretenidos y es otra forma de aprender.

¿Se apoya a los alumnos con actividades de reforzamiento?

- A ver, este año solamente apoyamos al Primero, al Primero lo apoyamos bastante, porque el Primero era un curso de que a pesar de que tenía una baja matrícula, tiene 18 alumnos, entonces en Junio, Julio, cuando ya estábamos por salir a vacaciones de invierno y que los alumnos ya deberían estar leyendo, había más de la mitad del curso que no leía, entonces que tuvimos que hacer, buscar instancias para que los alumnos de Primero completaran el proceso lector, entonces así por ejemplo tuvimos la suerte de que nos llegó una profesora de diferencial y además tuvimos la suerte de que llegó una colega que venía a apoyar a los chicos de Primero después de la jornada, o sea, a partir de las 14:00 horas la colega estaba dispuesta hasta las 3:30 de la tarde, venía a trabajar por los niños que no sabían leer, entonces el Primero recibió ese gran apoyo.

Luego estuvieron los talleres de aprendizaje, también ahí se les pago a los profesores por una extensión de jornada, desde las tres y media a las cinco y media..., uno para Terceros y uno para el Cuarto, son los cursos que recibieron el apoyo de estos talleres, ese reforzamiento. Y a partir del próximo año, tenemos pensado nosotros comenzar con el reforzamiento desde la primera semana de marzo, ver los alumnos, hacer un diagnóstico, ver los alumnos que no han dominado su proceso lector, ver los que no aprobaron matemáticas y comenzar a trabajar con ellos, a lo mejor no con el reforzamiento tradicional que se yo, de la tarea, del ejercicio, si no que con otras actividades, por ejemplo crear talleres, dramatización, talleres de lectura, talleres de redacción, un taller de radio, cosa que ellos escriban un libreto y sean capaces de leerlo o un programa de televisión así, cosa de que se vea que hay algo más que el hecho de que estén leyendo algo que ellos escriben, que se puedan ver en una pantalla de televisión o en el telón, eso para los chiquillos es motivante.

- Aquí, por lo que he observado, el constructivismo es muy difícil implementarlo por la calidad, por la cantidad, no por la cantidad, sino por el tipo de alumnos que poseemos, pero es un alumno que esta complicado con la situación de los hogares, con la situación de la comunidad en donde viven, entonces tenemos un problema disciplinario que es bastante fuerte, donde hay valores trastocados, donde la autoridad de la mamá o del papá no son reconocidos, hemos tratado primero de enriarlos, de crearles un hábito de trabajo. Veo también que hay desarrollo de talleres, guías de trabajos que tienen que hacer los alumnos, claro no es 100 por ciento conductista, ni 100 por ciento de la otra alternativa, si no que se están combinando las dos, pero tenemos ese problema, necesitamos que los alumnos estén, tenga la costumbres por lo menos de entrar a la sala de clases, de estar en la sala de clases, desarrollar un trabajo, esa es la parte que más les cuesta, no están acostumbrados a que uno les de una cierta cantidad de actividades, todavía

necesitan que la guía diga que es lo que tienen que hacer, como lo tienen que hacer y en cuanto tiempo.

Entonces, ahora como vamos a comenzar una nueva forma de planificar, vamos a tener que planificar los seis primeros meses por lo menos, vamos a trabajar en talleres de planificación, vamos a trabajar en forma conjunta los niveles, Primero-Segundo, Tercero-Cuarto, entonces yo pienso que en esa, en esta oportunidad empezar a utilizar otra metodología u otra forma de evaluación, porque la evaluación todavía se da con la hojita de papel y las siete preguntas, o sea que no debería ser, entonces, eso de que ya Prueba, pregunta número uno, pregunta número dos, eso me indica que el profesor no está planificando, que no tiene un instrumento de evaluación que sea válido, con una tabla de especificaciones, que le de la importancia que le corresponde a un objetivo u a otro.

¿Existe instancias que genera la escuela para reunir a apoderados, alumnos y profesores?

- La única forma que tenemos nosotros hasta ahora es a través de los actos artísticos, de la participación, pero una participación más pasiva de los apoderados. Este año, instauramos el Aniversario de la Escuela, donde participó parte de la comunidad, como era la primera vez que se hizo, la participación de los apoderados fue poca, el apoderado está un tanto lejano de la escuela, lejano porque sabe cual compromiso y la responsabilidad que tienen que cumplir con sus chiquillos, entonces eso no lo asumen, no lo asume al cien por ciento.

Ahora, en este plan de mejoramiento que estamos trabajando para el próximo año, tenemos pensado talleres de lectura con la participación de los apoderados, que vengan dos o tres apoderados y que tomen un grupo de niñitos, dos o tres niños y que lean con ellos o que les enseñen a leer o que les lean un cuento, o que le ayuden con una dramatización, cosa así ir de a poquito metiendo a los apoderados dentro de la sala de clases, que se vayan dando cuenta de cuáles son las problemática que hay con los chicos. Tenemos pensada la escuela para padres, tenemos pensado actividades folclórica, deportiva, tenemos todo un plan de desarrollo para el próximo año, que espero que se cumpla, pero hay que tomar medidas.

¿Hay Centro de Padres y Apoderados?

- Si, cuando llegamos aquí el centro de padres estaba desarticulado, había Centro de Padres, pero no había, los llamamos a reunión, planificamos algunas actividades, están viniendo semanalmente a contactarse con nosotros, pero la realidad es que no tienen la costumbre, como que ya vinieron así a ver como estaba la situación, a ver que se les ofrecía, que se les prometía. Vinieron nuevamente, elaboraron un plancito de trabajo, pero les falta mucho todavía para que se integre un 100 por ciento.

- Ellos saben cuáles son las funciones que, del Presiente, Tesorera y Secretaria, pero a pesar de conocerlas no se motivan, existió una suerte de desmotivación de la Administración anterior, no se les tomó en cuenta, no se les llamó, no se les incluyó dentro del Plan de este año, no hubo la motivación suficiente para que el Centro de Padres continuará.

Esta escuela ha tenido sus buenos comentarios, por ejemplo la matricula ha sido dos, tres veces el doble de lo que hay ahora, han existido dos cursos por nivel, dos Primeros, dos Segundos, dos Octavos y hoy día tenemos la mitad de la matricula, entonces hay cosas que se han hecho y que se han hecho mal, por el hecho de tener alumnos, se ha matriculen a alumnos que no cumplen con los requisitos que el colegio tu lo hiciste. Entonces la idea era estudiar y aquí la comunidad es pobre, es

cierto, y eso lo sabemos, que la comunidad es pobre y que tiene necesidades, pero eso no es impedimento pa que el chiquillo no tenga una buena disciplina, cumpla con los requisitos de aprendizaje que tiene que cumplir ya, y con ciertas normas de exigencia, que también es parte culpa de los apoderados y parte ha sido culpa de la escuela también, de los profesores, de los directivos en dejar hacer.

¿La Municipalidad promueve mejorar la escuela, aporta con los medios necesarios?

- La Corporación comunal está en una situación financiera difícil en que tiene que subvencionar, especialmente a estas escuelas más chicas, las tiene que subvencionar, las subvenciona con los liceos, con las escuelas más grandes, entonces cuando nosotros recibimos ayuda, que es mínima, pequeña, pero como tenemos carencia de muchas cosas, para nosotros es un logro por ejemplo que llegue el evento, ahora por ejemplo tenemos que ir a buscar un set de elementos para Educación Física, pero ese no es un aporte de la Corporación, es un aporte de Chiledeportes. Tenemos una multicopiadora, tenemos tinta, papel, pero esa se ganó con una subvención especial, entonces la Corporación dinero extra que recibe, los invierte en las escuelas, ojalá la Corporación tuviera más recursos para invertir en estas escuelas que son emergentes, que aquí es donde hay una necesidad, necesidad de todo tipo, de material, material didáctico, útiles escolares, útiles de aseo, de todo, si pudiéramos tener aquí una persona encargada de detectar los problemas de salud que tienen los chiquillos, me faltaría tiempo.

¿Qué le parece la infraestructura del colegio?

- A ver, tal como está la escuela en este momento, nos hacen falta algunas dependencias, nos falta la reparación de algunas dependencias, es una escuela que tiene bastante terreno, donde se pueden hacer bastantes cosas acá pa los chiquillos, estaba pensando en crear algunos viveros, algunos jardines, algunas huertas por ahí, que hay espacio donde los niños puedan trabajar y eso les gusta, puede ser una actividad que les llame la atención. Entonces, esa parte también quiero que el próximo año comience a moverse. En Infraestructura, bueno tenemos algunas salas que están con señales notables de deterioro, nos falta pintar las salas, cambiar algunas puertas, tiene su deficiencia.

¿Cómo es la integración con la comunidad?

- A ver, nosotros hemos intentado tomar contacto con diferentes instituciones de la comunidad, Centros de Madres, Club Deportivos, hay una agrupación Mapuche que invitamos al Aniversario, no pudieron venir porque les hicimos la invitación muy tarde y estamos tratando de formar una red de apoyo con las Instituciones guía de la Comunidad, entonces y en eso estamos. Con los apoderados, hemos tenido la mejor de las relaciones, estamos tratando súper bien a la gente, apoderados que se yo, atendiéndolos en sus necesidades, siendo amables con ellos, porque son personas que sienten mucho así, como que son maltratadas, entonces uno no puede entrar al choque con ellos, tiene que entrar a conversar y a convencerlos de lo que estamos haciendo, entonces ellos, los apoderados han notado el cambio, los problemas que han planteado, hemos tratado de darles solución, los escuchamos, vemos la forma de satisfacer sus demandas.

4.3.5 ENTREVISTA PERSONAL

Eduardo Villablanca Prado, Director

Miércoles 26 de noviembre

Eduardo Villablanca Prado, Director desde el 18 de mayo de 2008.

¿El tipo de liderazgo en la escuela es flexible, se regula de acuerdo a cada situación?

- Mi objetivo es ese, pero aquí en este colegio estaban acostumbrados a un liderazgo casi negrero, a mi me ha costado hartito que los profesores puedan dar su opinión, puedan manifestar sus inquietudes y me ha costado bastante que los profesores lleguen a hacer eso, *uno de mis orgullos es que ellos se hayan tirado a huelga, porque yo les di la posibilidad y les dije "profesores, ¿quieren manifestarse? es ahora.*

¿Se utilizan medios audiovisuales como apoyo en las clases?

- Sí, bastante, nosotros contábamos con un Data Show y ahora nos ganamos, en base a unas gestiones que hicimos en el Ministerio, nos ganamos un Data Show que esta nuevo, lo tengo ahí, lo hemos usado pocas veces, pero me lo regalaron pa instalarlo fijo, pero nosotros lo tenemos volante en este momento, pero tenemos hecha la disposición ya en la biblioteca pa ponerlo fijo, hartito audiovisual, lo que no contamos es con computadores, muy pocos, de todos los que están allá adentro, que son más de 25, están funcionando 3, y allí es donde topamos con la parte información, que esté al día, estos computadores están al día, el computador que tú te fijas allí, en UTP, es un computador a la niña pa que trabaje, en eso estamos en déficit, y esa es una de las prioridades que tenemos pal próximo año. Y ya empezamos a trabajar, de hecho ya mandamos una carta a Telefónica que es la que regala computadores que los dan de baja, seguramente vamos a tener algún tipo de respuesta.

¿Se apoya a los alumnos con actividades de reforzamiento?

- Sí, hasta este año, solamente a cuarto año básico por dar el SIMCE, pero a contar desde el próximo año, con el proyecto que ganamos ahora, el plan de mejoramiento, va a comenzar desde marzo y no solamente va a apoyar, una misión del profesor de reforzamiento va a ser apoyar al Cuarto, pero eso lo vamos a comenzar desde primero básico hacia arriba, el profesor va a tener una hora pa trabajar con los Primeros, una hora pa trabajar con los Segundos, una hora pa trabajar con los Terceros y con los Cuartos.

¿Existe una actitud que promueva las relaciones entre los profesores con los alumnos y sus familias?

- Lo que pasa es que cuando yo llegue aquí, había una división entre los profesores y los apoderados, los profesores tenían muchos problemas con los apoderados, pero más bien era por el trato. Entonces yo mejoré el trato con los apoderados y se notó inmediatamente el cambio del trato de los apoderados hacia los profesores y mejoró ostensiblemente, tanto es así que este año fue la primera vez que se celebró el aniversario del colegio, nunca se había celebrado, nadie sabía cuando era el aniversario y nosotros hicimos unas actividades en conjunto con los profesores y los apoderados, logré que los apoderados se dedicaran a preparar cierta parte de la celebración y los profesores otra y que se unieran para ser un solo equipo.

Cuando se generan conflictos, ¿Cómo los trabajan?

- Es por un espíritu que yo por como fui formado, yo soy conciliador, a mi me gusta conversar las situaciones y buscar soluciones a nivel, como par. Aquí nosotros

formamos un grupo que se llama EJE (Encuentro de Jóvenes en el Espíritu Santo) , y en ese EJE planteamos todos los desafíos de la semana y vemos como le damos solución entre todos juntos, muchas veces a lo mejor yo no estoy de acuerdo con la solución, pero si la mayoría lo acata, lo hacemos de esa forma, pero generalmente los hemos trabajado en conjunto, son muy pocas las decisiones que he tenido que tomar yo, casos muy específicos de niños con algunas situaciones especiales en donde he tenido que tomar una decisión yo solo.

Ahora nosotros estamos haciendo trabajo en equipo, el plan de mejoramiento que fui a defender yo hoy día en la mañana, lo hicimos, lo elaboramos en equipo, el Equipo de Gestión y el Equipo Docente, y trabajamos después hicimos un trabajo en común y lo presentamos a la Corporación, lo ganamos y ahora, hoy día en la mañana lo fui a defender y lo ganamos, así es que nos llega una plata extra.

¿La comunicación en la escuela es oportuna y horizontal para todas las partes?

- Sí, exactamente, pero insisto, estamos creando un sistema de conducto regular, tanto de apoderados, como alumnos, como profesores, se pasaban a llevar unos a otros y se venían directamente donde el director y aquí hay cargos, personas que cumplen roles, por lo tanto hay que respetar los cargos y hay que respetar los roles, uno no puede pasar a llevar al Inspector General y si hay un problema disciplinario tiene que pasar por un Inspector, no pueden venir a que yo les solucione el problema.

Entonces después, poco a poco me di cuenta por que pasaban, porque resulta que yo daba soluciones, si los niños conversaban con los Inspectores, los Inspectores no daban soluciones, si conversaban con los profesores, los profesores no daban soluciones, que les planteé yo a los profesores y les di autorización, para que ellos empezaran a plantear las soluciones, la única solución que yo no les permitía, era el castigo que se llamaba suspensión, ese es el único que pasa por aquí, el resto, todo lo demás, está dentro de las decisiones que tienen que tomar los profesores.

¿Cuál es la preocupación que existe por el mejoramiento de la infraestructura del colegio?

- Grande, ha sido una de mis prioridades, pero yo tengo que cumplir una meta de número de alumnos, si yo llegué a sobrepasar los 500 alumnos, la Corporación se comprometió a construir una infraestructura nueva y estoy trabajando para eso, estamos trabajando para eso. Conseguí por ejemplo que nos techaran el patio, elaboramos un proyecto y en menos de tres meses ya tenía ganado ya el proyecto pa techar el patio, que es uno de los anhelos de acá, por que en invierno no tenían donde esconderse los chiquillos, donde poder jugar, donde poder hacer nada, una de las prioridades era techar el patio, ya lo logramos y lo van a construir ahora en diciembre.

¿Hay Centro de Padres y Apoderados?

- Sí, no funcionaban, estaban en el papel, pero ahora los empezamos a hacer funcionar. *Este era el colegio de papel, todo lo que nosotros queríamos, Centro de Alumnos, estaba en el papel, Centro de Padres, estaba en el papel, pero cuando yo mande a llamar a los apoderados, para juntarlos, para poder conversar y conocerlos, ellos no sabían que eran parte de la directiva, le dimos un empujón, los tratamos de preparar un poco, porque ya para ellos el próximo año va a ser un año duro, en el sentido del trabajo, nosotros les vamos a dar cierta responsabilidad a los apoderados que va a tener que cumplir, porque dentro del plan que nosotros presentamos, ellos tienen responsabilidades dentro de la educación de sus hijos, y*

esa responsabilidad ellos la tienen que hacer cumplir con los otros apoderados, así es que estamos trabajando ya.

Al Centro de Alumnos, nosotros tenemos que formarlo, pero no es obligatorio porque nosotros somos un colegio básico y por la cantidad de alumnos no es necesario que tengamos un Centro de Alumno, pero lo vamos a salvar, más que nada porque queremos darle también responsabilidades.

¿La Municipalidad aporta con los medios necesarios para la actualización de la escuela?

- *Poco, pero esta vez hemos estado notando un cambio de la Municipalidad, de la Corporación de Educación hacía los colegios de nosotros, como colegio prioritario¹³. El hecho de que hayan elegido un Director y que haya ganado por concurso, ya es un avance para ese colegio y es una, de manera tal, de que están pensando en que quieren mejorar la educación aquí en este colegio. Cuando a mí me contrataron y yo gane el concurso, a mí se me dijo que a mí me mandaba a este colegio para que lo tratáramos de sacar adelante y tenía un plazo de cinco años*

¿Cómo es en la actualidad la integración de la escuela con la comunidad?

- *Aquí es complicado este sector, aquí por ejemplo los profesores no quieren salir más allá de las seis de la tarde, porque aquí los asaltan y eso te indica a ti que no los reconocen como tales, como profesores, como una persona de importancia, que es lo que hay que hacer reconocer a la comunidad, de que el profesor es cultura, y se la está entregando a sus hijos, yo no entiendo por ejemplo que en la puerta estaban asaltando el otro día a una profesora, si no llego yo en el auto la asaltan.*

Tenemos un plan de contingencia, queremos limpiar un poco la comunidad y abrir el colegio a los apoderados, que es en lo que ya empezamos a trabajar, abrir el colegio a los apoderados y también abrir el colegio a todo lo que son Instituciones anexas, Carabineros, Investigaciones. Hemos ofrecido el colegio para que vengan a hacer exposiciones, vino Carabineros a mostrar el grupo de los perros, entonces estamos tratando de abrir el colegio a la comunidad, que la comunidad se sienta tranquila que el colegio está aquí, y que sea un apoyo para los apoderados.

¿Qué le parece la infraestructura del colegio?

- Para mi realidad, con la cual yo venía de Valparaíso, la infraestructura es mala, yo venía de un colegio de cinco pisos, de hormigón armado y caí en esto, que es de un piso y de madera que tu escuchas pal otro lado. Pero lo que aquí me gusta es el espacio, allá en Valparaíso yo no tenía espacio para moverme, en cambio aquí yo voy a recorrer el sitio, y llego hasta el fondo allá atrás y es lejos, entonces el espacio es el que me gusta, ahora, si se puede mejorar la infraestructura, de acuerdo, estamos de acuerdo que se puede mejorar, pero eso lo vamos a mejorar a medida que tengamos más alumnos, no nos van a mejorar la infraestructura si tenemos tan pocos alumnos.

La Biblioteca

- Ahora tenemos Biblioteca, antes no teníamos Biblioteca y la Biblioteca ahora se utiliza, yo cuando asumí aquí pedí un Inspector General, un UTP, un Orientador y un Bibliotecario y me mandaron la UTP, la Orientación, que era una profesora que estaba aquí y un Bibliotecario y yo al Bibliotecario le dije demóstrate todo lo que te demores pero quiero esto transformado en una Biblioteca, porque eso es un barrial, una ruma de libros lleno de polvo, arañas y todo, el se demoró un mes y me entrego eso. Estamos consientes de que todavía nos falta como Biblioteca, pero ya es un

¹³ Colegio Prioritario: es decir....

paso, y es un paso que los niños vengan, trabajen ahí al lado y no hagan tira las cosas, que sepan y que estén consientes de que esos libros le sirven a ellos, no me sirven a mí, y si tú ves, ellos vienen a buscar los diccionarios, se los llevan a las salas y después los traen iguales como se los llevaron, y nosotros no hemos tomado medidas represivas en contra de ellos, solamente conversando y prometiendo, yo a ellos y a todos los alumnos los junte y les prometí una Biblioteca, porque ellos querían una Biblioteca, yo les dije “Yo me comprometo a tenerles una Biblioteca, pero el compromiso de ustedes es que la tienen que cuidar”, y ahí están los resultados, los chiquillos la cuidan y si ven a uno rallando un libro, ellos al tiro reclaman.

¿Cómo se hace el trabajo académico acá, tienen reuniones de profesores?

- Nosotros estamos divididos, tenemos el trabajo en varios grupos separados, por ejemplo esta el grupo de EJE, EJE es el grupo de gestión donde está el Director, UTP, Orientación y un profesor que es invitado, generalmente estamos tratando de cambiarlo, no siempre es el mismo, en donde conversamos todas las situaciones que pasan durante la semana y cómo vamos a solucionarlos para la próxima semana, después de eso está el Consejo de Profesores, allí están todos los profesores, excepto los para-docentes, y esa es la forma en que nosotros nos organizamos, y los Consejos están divididos en Consejos Técnicos, en Consejos de Planificación, en Consejos de Reflexión, de esa forma nosotros lo tenemos planificado y tenemos calendarizado, ahora si depende de eso, prácticamente ya tenemos hecha la carga horaria para el próximo año, la tenemos hecha con computador, tenemos hecha la distribución, falta empezar a ponerla ahí no mas y que cada profesor se vaya en diciembre, se vaya sabiendo que asignatura va a hacer y cuál es su jefatura, por que el año que yo llegué, recién en marzo sabían cuál era el curso que tenían y a mí no me gusta trabajar así, a mí me gusta empezar el año sabiendo a que vuelven.

¿Qué espera de lo que resta de su gestión o que espera del futuro para la escuela, cuales son las metas que vienen?

- Primero que nada, una meta que para mí es prioritaria la Matricula, aumentar la cantidad de Matricula, pero eso no se hace con propaganda, eso se hace mejorando la gestión pedagógica en el aula, el mismo niño y el mismo apoderado deben ser la propaganda de nuestro colegio, nosotros podemos llenar Santiago con propaganda, pero si tenemos un equipo que no es afiatado, con profesores que no están comprometidos, no sacamos nada. *La prioridad, es mejorar la calidad que nosotros estamos entregando en el aula, una vez que nosotros mejores, vamos a comenzar a tener a los mismos apoderados como propaganda y ellos mismos nos van a traer la matricula.*

4.3.6 ENTREVISTAS ALUMNOS (Grupo 1)

Escuela Antumalal

Miércoles 12 de noviembre, 8 estudiantes

¿Cómo es la comunicación acá en la escuela, entre ustedes, entre alumnos, profesores y directivos?

- *Me llamo Oscar Sánchez y quiero decir que la comunicación es muy buena, porque se tiene confianza entre profesores y alumnos y en los recreos todos se*

separan, por ejemplo los profesores conversan con los profesores en otros sitios y nosotros podemos conversar en la biblioteca o en las bancas, es súper bueno.

- Mi nombre es Marco, pero la comunicación entre todos es buena porque hay confianza y hay respeto entre todos y todo llega a un cierto nivel y la comunicación al final entre profesores y todo es como al final una gran familia que se forma dentro de la escuela y la comunicación por lo tanto se hace buena porque cada uno tiene confianza y hasta un cierto límite con cada persona y sabe con quién puede hacer cosas y con quien no, sobre todo con los amigos y dependiendo de los profesores o al nivel que están cada uno.

- Bueno, mi nombre es Michael Hernández, yo encuentro que la confianza, aquí es muy buena la comunicación que tienen entre profesores y alumnos porque se toma confianza entre ellos, puede comunicarse con el que quiera así, aporte y cuestiones así.

¿Cuándo hay conflictos acá, cómo los resuelven?

- Conversando, mi nombre es Javier y los conflictos se resuelven conversando.
- Bueno, también todos tratamos de que todos sean, de que todos nos ayudemos con todos, cada uno tiene un problema y tratamos de ayudar entre todos, no cada uno va por su lado, como es una escuela mas chica, todos están pendientes de todos, entonces cualquier cosa que pasa todos están viendo de qué forma ayudar a cualquier persona, cualquier cosa que pase.
- Mucho, hay un ramo en el que más se hacen cosas en equipo, en Sociedad, nos hacen hacer trabajos, papelógrafos y cosas así, dentro y si no, no en la casa, en la sala para que todos trabajen, así es cuando más trabajamos en grupo. Y así mutuamente nos ayudamos todos.
- Mi nombre es Víctor y los trabajos en grupo aquí siempre se hacen de seis personas y como dijo mi compañero, siempre es la clase que mas tenemos como trabajos en grupo es Sociedad, se nos hacen los trabajos más fáciles y más cooperación entre todos.

¿Según ustedes...el profesor cumple su rol de profesor, el auxiliar cumple su rol, el Director?

- El Profesor si cumple su rol, pero los Auxiliares no tanto. *Hay casos y casos, la Tía Vivi no hace nada, es verdad, ella trata de hacer, por ejemplo manda a todas las personas a las demás, pero ella nunca hace nada, se cree la Directora, al final, con los que tenemos más comunicación es con dos auxiliares y al final es como una gran familia y al final los tomamos ya como Tíos, como Padres, y al final todos se dieron cuenta de que ella era amable con todos, pero después se fue dando cuenta de que no era así, que tenía dos personalidades, una frente a los alumnos y otra frente a la Directora, entonces eran dos personalidades que nos cuesta también a nosotros, que nos acusan de repente de cosas que ni siquiera hacemos.*

¿Existe aquí preocupación por parte de la Dirección del Colegio por mejorar la infraestructura de este colegio?

- Si, porque ahora en diciembre van a empezar con los trabajos del patio techado para el próximo año, mi nombre es Víctor.
- Mi nombre es Juan Carlos, antes como que no se hacía mucho por el colegio y ahora desde que llegó el Director han empezado a pintar los grafiti que hacen ellos mismos, los mismos alumnos que rayan, entonces todo eso se pinta, antes quedaban así no más pa siempre, los baños se limpian, con alcohol las pizarras, ahora van a empezar a hacer un techo para que no se llueva el colegio, porque antes se llovía entero, teníamos que quedarnos encerrados en las salas para no mojarnos y ahora no nos vamos a mojar siempre para el invierno.
- *El cambio se noto cuando llegó el nuevo Director, porque la Directora de antes no era muy preocupada por la escuela, no ayudaba mucho a la escuela y cuando llegó el cambio todo el mecanismo de todas las cosas, hasta se trajo más deporte, se preocupo más por la estructura del colegio, y por alrededor del colegio y por mejorar la escuela, en si entre todos los mecanismos con profesores y todo, fue cambiando todo, fue como un cambio radical, pero para bien.*

¿Acá a los profesores y en general a los Directivos del colegio les importa que ustedes se autoevalúen?

- Si, nos hacen varias, de repente, sobre todo en la clase de Sociedad es como todos se hacen preguntas entre todos, y después ellos mismos se evalúan, se van intercambiando cosas y después ellos nos evalúan a nosotros, nosotros mismos nos evaluamos a nosotros mismos.

- El profesor de Sociedad hace debates, por ejemplo algún problema que hay entre alumnos, por ejemplo un alumno que no quería sentarse con nosotros le empezaba a preguntar por que entre ustedes había problemas, un cara a cara, decía "FACE to FACE", decía le cae mal, no le gusta no sé, tiene vergüenza, le empiezan a preguntar para mejorar los problemas que hay entre los alumnos, para mejorar la convivencia.

¿Y los apoderados de ustedes participan en actividades del colegio?

- Si, mal que mal apoyan a los alumnos, a sus mismos hijos, de repente en los actos que hay siempre hay apoderados que están ayudando dentro de todo.

¿El colegio está preocupado de que los papás mejoren su nivel educativo?

- Siempre se están haciendo encuestas, a los cursos que llegaron y cuanto saben cada uno, por ejemplo a que curso llegó, porque, y empiezan a hacer preguntas, por economía, porque hay gente que llega hasta octavo y por no tener plata se quedaron hasta ahí y no pasaron a la enseñanza media.

¿El colegio recibe ayuda de alguien?

- Si, porque a veces nos traen cuadernos, materiales para que se usen. Porque a principio de año a todos les van tomando el riesgo social de cada uno y le dan a cada uno un cuaderno, sobre todo a los niños que más lo necesitan, les dan cuadernos, lápices, materiales...

- No se preocupa tanto, nadie sabe eso, los Directores y ellos están preocupados de esas cosas. El Director es el que se mueve más acá para poder ayudar.

- Por ejemplo cuando el Director llegó, llegaron los computadores, como 20 computadores más o menos y antes habían como cinco o seis y cuatro funcionaban.

- Y ni siquiera nos dejaban usarlos, y cuando necesitábamos hacer un trabajo, ni siquiera podíamos usarlos.

- Por eso ya no teníamos computadores, pa usarlos si viene gente nueva para que puedan sacar información y cosas así y aprender también computación.

¿Cómo es la infraestructura del colegio, a ustedes que les parece?

- Mi nombre es Víctor, está muy deteriorada, deberían renovar, las bancas sobre todo.

En general los materiales del colegio, cómo son las salas?

- Están iguales hace años, es que los mismos cursos se han preocupado de pintar las salas y tratar de arreglarla un poco, pero la estructura siguen siendo las mismas, el piso es lo que trataron de cambiar.

¿Los baños, el patio?

- No, siguen siendo igual. También igual, pero las bancas están medias malas. Sobre todo el patio de tierra, debieran cambiarlo, porque en época de lluvia queda todo barro y los niños no pueden salir a jugar, y los mismos niños son inquietos y salen y quedan todos mojados y después tienen que mandarlos a la casa o mismo se resfrían.

¿Les hacen clases de reforzamiento a ustedes?

- A los que les va peor, a los que les va mal no mas, a los que tienen malas notas.
 - Los profesores se dan el tiempo de ayudarnos y se dan el lujo de cada niño que le falta, nos tratan de ayudar un poco.
 - También hay profesores particulares, por ejemplo, a una alumna todos los días la vienen a buscar y le enseñan lo que no sabe, le falta más por aprender y en eso están aquí en la escuela.

¿Qué tal es la Biblioteca?

- Si, el problema es que en todos los recreos hay un recreo abierto y los demás cerrados, pero cuando hay que hacer tareas no podemos ir para allá, por que prestan los libros y se pierden y cosas así, por que no siempre los pasan todos, o los rayan.

¿Sólo funciona en los recreos?

- Casi nunca, a veces no más.
 - Porque hay niños que deterioran la biblioteca, por lo mismo después no dejan entrar a casi nadie.
 - O entran cosas escondidas y se ponen a comer y dejan cochino y botan los papeles, empiezan a rallar las mesas.

¿Cómo les gustaría, y esta respóndamela cada uno, como les gustaría que fuera la Escuela?

- Que tuviera acceso a todas las cosas, que por ejemplo tuviéramos una tarea y la otra vez nos dieron una tarea y no pudimos responderla *porque la biblioteca está cerrada*, entonces al otro día no teníamos el acceso pa buscarlo nos sacamos mala nota, o por ejemplo pa Internet, que este en los recreos abierta, pa poder investigar sobre esas cosas.

- *Que si tenemos cosas, hay que usarlas, si no para que están, si no nos dejan usarlos para que las tienen ahí, no creo que sea de bonito, no adorna el colegio.*

- *Me gustaría que cambiaran la estructura no más. Que se preocuparan más de la fachada del colegio, la fachada está tapada con unos parches se podría decir que es fea y rasca.*

- Pero es que hay colegios que son muy bonitos, pero que no enseñan mucho, pero es que aquí los profesores, podrá estar fea la sala, pero ellos no solamente escriben, no solo tenemos que copiar, ellos explican todas las cosas y ahí vamos aprendiendo mejor, porque la fachada no importa tanto, igual si hay que arreglar pero no es tan importante como una buena enseñanza y cosas así.

- La misma gente, los vecinos que están alrededor se dan cuenta que la escuela que por que tiene una fachada mal, es mala y por lo mismo niños no llegaban ahora, y ahora que el Director fue cambiando, tratando de arreglar mas la escuela han llegado más alumnos y se han dado cuenta que está mejorando la escuela y que no por la estructura es fea, ni es mala, si no que hay que ver la calidad del nivel de los profesores que enseñan a cada uno.

- **me gustaría que cambiaran a la tía Vivi**, en serio, porque no hace nada.

- **Me gustaría que hubieran más salas**, igual como en todo el tiempo que estuve yo en este colegio que hubiera por ultimo una sala para Ciencias, quisieron pero nunca, un laboratorio nunca lo concretaron, quisieron juntar plata pero nunca lo hicieron.

- Mi nombre es Michael y digo que también, *deberían cambiar las salas, las paredes porque hay salas que tiene hoyos y no las arreglan, ponen madera no más encima, no la arreglan, la sala del lado también tiene un hoyo grande y ponen como un palo así encima no más y lo tapan, no lo arreglan muy bien. Eso es peligroso para los mismos niños, puede causar un accidente.*

4.3.7 ENTREVISTA ALUMNOS (Grupo 2)

Escuela Antumalal

Miércoles 19 de noviembre, siete estudiantes

¿Cómo son las relaciones acá en la escuela?

- Yo creo que en la sala es mala, pero entre los profesores no es tanto, porque, incluso en los días más difíciles no lo es tanto.

- *La comunicación en la escuela, es mala yo creo, es la pura verdad, como le dicen aquí son puros garabatos, nada de lenguaje moderado, nada, dejan entrar a cualquiera.*

- *entre nosotros no es muy buena sobre todo porque hay mucha violencia de parte de algunos compañeros.*

¿Cuando hay conflictos en la escuela, como los resuelven?

- *Entre alumnos, a peleas... Aunque los profesores tratan de que se arreglen las cosas.*

- *Entre alumnos a pelea o garabatos, así no más poh, los profes tratan de que no hayan peleas.*

¿Ustedes hacen trabajos en grupo?

- *Poco, poco no más, hay pocos profesores que hacen eso, no todos.*

- Algunos profesores nos hacen trabajar en grupo pero son los menos. *No todos se tienen buena en el colegio.*

- Es como grupos divididos en la sala.

- Todos tienen como su lado, no todos juntos, como si fueran diferentes puntas, cada uno tiene su grupo y eso dificulta hacer los trabajos en grupo, porque algunos están solos le tienen mala.

- En nuestro curso hay un puro profesor que nos hace trabajar en grupo.

- Es mucho trabajo, mucho atado para los profesores.

Vamos a pasar a otra área, ¿Existe preocupación por el mejoramiento de la infraestructura acá en el colegio?

- Ahora, hace poco sí, cuando llegó el director, porque antes juntaban plata para comprar cosas o para arreglar también para mejorar el colegio pero nunca arreglaban nada, después no se sabía lo que se hacía con la plata.

¿Y hay buena comunicación en la escuela?

- Entre algunos profesores no más. Porque hay algunos profesores que uno no les puede decir nada, se enojan al tiro, hay algunos que uno trata de hablar con él, el caso del de UTP, también, pero con algunos no se puede ni hablar, porque reaccionan al tiro mal.

¿Y los apoyan a ustedes con actividades de reforzamiento?

- A los que les cuesta más, por curso son como tres o cuatro a los que les cuesta más, como al sector este que es de integración, pero son poquitos no más por curso como a los que se puede ayudar.

-Si en eso sí apoyan, a los que tienen problemas.

¿Desde el colegio se generan instancias para relacionarse entre el profesor, los alumnos y sus familias?

- Los profesores cuando hay reunión no más, pero nada más.
- Cuando se ha necesitado plata para comprar algo, pero solo para eso no tenemos actividades recreativas con todos. Pocas las veces.

¿A ustedes que les parece la infraestructura del colegio, las salas, las mesas, las sillas, el patio, los baños?

- Yo creo que va a cambiar el director, va a cambiar todo, porque antes cuando estaba la directora no hacían nada.
- Dedicarse a comprar vidrios ya es importante, la plata que perdían...
- *Nosotros teníamos que juntar plata para arreglar nuestras salas. Los vidrios cuando se rompían los dejaban así no más.*
- En la noche cuando había alguna emergencia para llamar a la casa, había que pagar plata para poder llamar.
- *Yo creo que ahora con el director nuevo la cosa va a cambiar y van a arreglar de a poco el colegio. Siempre está todo rayado.*
- Igual es culpa de nosotros, porque nosotros las rallamos.
- Es que hay salas que estaban así, cosas que se rompen solas y tenemos que reponerlas nosotros. Las sillas están todas malas, hay un montón botadas, las mesas están todas malas.

¿Qué les parece el patio del colegio?

- *El patio es un poco chico ahora, porque antes teníamos una cancha y la ocuparon para un consultorio, la cocina, el jardín, todo eso era patio... Todo eso era parte de la escuela pero ahora ya no.*

¿Se los quitaron?

- Si, la cocina también era todo parte del patio.

¿Pero la cocina la ocupan ustedes?

- Si. También habían dicho que iban a hacer un laboratorio, pero hace como un año que están diciendo que tenemos que pasar plata, pero nunca lo han hecho.

¿Y la Biblioteca?

- No eso es otra cosa, ahora funciona.
- Ahora se abre más que años pasados, había una señora que nunca estaba, se enojaba porque iban a pedir libros.
- Ni siquiera nos hacen computación.
- Y eso que hay como más de 20 computadores en la sala, trajeron computadores nuevos y ni siquiera nos hacen ocuparlos.

¿Y funcionan?

- No, porque no los han arreglado, no los han instalado.
- La plata se perdía, no sabíamos quien se quedaba con la plata, que iban a techar, la directora estaba, como tres años que quería techar y nunca techó.

¿Qué otras cosas de acá de la escuela a ustedes les complica?, quiero que me cuenten, o cómo funcionan, o por ejemplo, como son las clases.

- *En la clase que estamos ahora, a casi nadie le gusta, porque nos grita.*
- *Como que le gusta que estemos sentados, estudiando.*
- Como que nos quiere tener así terrible tranquilizados y si nos paramos, ya nos vamos a las seis o cinco y media, pero con otras profesoras no.
- Nos retan. Hay otros que nos ayudan, nos dan oportunidades.

Qué opinión tienen en general del colegio

- *Es que ahora se está poniendo bueno este colegio...En comparación a como estaba antes, ahora esta, porque antes las salas, el patio, los vidrios, ahora está mejor que años pasados.*

- *La directora ni siquiera se preocupaba de nosotros. Pasaba fuera del colegio, nunca se veía, pasaba haciendo viajes.*

¿Cómo les gustaría que fuera el colegio?

- *El colegio no es malo, solamente que faltan cosas, falta que nos ayuden, ojala fuera más estricto el director, falta que los suspenda una semana para que no vuelvan a hacer lo mismo, deberían echar a los que andan haciendo cuestiones, rayan los baños, todas esas cuestiones, tendrían que echarlos, para que el colegio se mejorara.*

- *Para que vieran una buena presencia por fuera, porque toda esa gente le hacen mal, es la reputación que tiene afuera el colegio, empiezan a decir que tiene mal comportamiento...Antes al colegio le decían la ratonera...Que es mala, no es tan buena como otros colegios...Nos decían a los que íbamos al colegio que andaban tragando ampollitas...Ni siquiera nos pescaban.*

- *Que sea más bueno y que no dejen entrar a cabros de varios lados, y que a nosotros nos den más oportunidades, porque no traemos el trabajo en una semana y nos ponen el dos al tiro...Que nos presten más pelota, porque cuando venimos a jugar fútbol, nos prestaron una de basketball.*

GRUPO 2

"La comunicación en la escuela, es mala yo creo, es la pura verdad, como le dicen aquí son puros garabatos, nada de lenguaje moderado, nada, dejan entrar a cualquiera".

"entre nosotros no es muy buena sobre todo porque hay mucha violencia de parte de algunos compañeros".

"Entre alumnos, a peleas...Aunque los profesores tratan de que se arreglen las cosas".

"Entre alumnos a pelea o garabatos, así no más poh, los profes tratan de que no hayan peleas".

"Algunos profesores nos hacen trabajar en grupo pero son los menos. No todos se tienen buena en el colegio".

"Porque hay algunos profesores que uno no les puede decir nada, se enojan al tiro, hay algunos que uno trata de hablar con él, el caso del de UTP, también, pero con algunos no se puede ni hablar, porque reaccionan al tiro mal".

"El patio es un poco chico ahora, porque antes teníamos una cancha y la ocuparon para un consultorio, la cocina, el jardín, todo eso era patio... Todo eso era parte de la escuela pero ahora ya no".

"Es que ahora se está poniendo bueno este colegio...En comparación a como estaba antes, ahora está bien, porque antes las salas, el patio, los vidrios, ahora está mejor que años pasados".

"La directora ni siquiera se preocupaba de nosotros. Pasaba fuera del colegio, nunca se veía, pasaba haciendo viajes".

"Para que vieran una buena presencia por fuera, porque toda esa gente le hacen mal, es la reputación que tiene afuera el colegio, empiezan a decir que tiene mal comportamiento...Antes al colegio le decían la ratonera...Que es mala, no es tan buena como otros colegios...Nos decían a los que íbamos al colegio que andábamos tragando ampollitas...Ni siquiera nos pescaban".

ENTREVISTA APODERADOS

Escuela Antumalal, cinco participantes
02 de diciembre 2008

¿Cómo es el trato acá en la escuela?

- Mi nombre es Marcela, por ejemplo yo aquí llevo cuatro años ya aquí, yo tengo muy buena relación tanto con niños, con las personas que trabajan aquí en el colegio, los profesores que se yo, también tengo un cargo por que pertenezco al Centro de Apoderados y siempre he tenido una muy buena relación con toda la gente de aquí, pero siempre se nota mucho la diferencia entre las personas por ejemplo como nosotros tenemos un cargo acá, se nota mucho la diferencia entre los padres por su forma de responsabilizar al colegio, que esa parte no existe aquí

- A lo que se refiere Marcela, es que no todos los apoderados se allegan al colegio, a la comunicación, generalmente los que pasan más aquí, somos los que pasamos mas en el colegio, somos siempre los mismos.

- Somos siempre los mismos apoderados que estamos atrás de los niños, y se comunican más con los profesores.

¿Cuándo se generan conflictos acá en la escuela, como se trabajan, que se hace?

- Bueno, nosotros cuando tenemos conflictos con los profesores, los hablamos directamente, por lo menos somos las personas que constantemente estamos viniendo, los que tenemos más contacto con los profesores, si hay un X problema se soluciona en el momento, entonces ya ese problema deja de existir siempre y cuando se trate en el mismo momento.

- Mi nombre es Enriqueta. Yo estoy de acuerdo, como vengo a dejar al niño no más y veo todo lo que hacen, yo lo hallo bueno, porque mis hijos también se criaron aquí, estudiaron.

- Mi nombre es Marlene. *Los últimos meses, bueno con el cambio del Director, hubo cambios con el manejo de la comunicación entre los profesores y los alumnos para resolver problemas, aquí se encarga a veces directamente el Director de resolver los problemas con los alumnos, cosa que años atrás cuando había otros directores no pasaba, primero venía el profesor y ya como última opción intervenía el Director, pero ahora, con el cambio del Director, estos últimos meses es el él que interviene directamente a veces y cualquier cosa en apoyo y todo está ahí ahora con los niños.*

- Y cualquier inquietud que existe siempre está el Director, de aquí para allá, de allá para acá, el a solucionado casi todos los problemas que hemos tenido de años anteriores, porque teníamos como dice Marlene, los Directores que teníamos antes ni siquiera se veían en el patio, este Director usted ves que pasa por el colegio esta en el patio, enfrenta los problemas, entonces resulta que si uno tiene cualquier inquietud el soluciona todos los problemas.

¿El colegio promueve el trabajo en equipo?

- Si, como le digo, desde que llegó este Director han habido muchos cambios
- Usted pasa por fuera del colegio y se nota que él está, porque está limpio
- Y todos trabajan en equipo ahora, para todo, hay talleres tanto para los padres como para los niños, ha tenido un cambio enorme por que ha tenido otro tipo de beneficios también. Los mismos alumnos, y eso se nota más, el se la ha jugado más.

¿Cómo ven ustedes la preocupación de la escuela por mejorar la infraestructura?

- Mi nombre es Marlene. Si, por ser aquí, yo llevo 37 años viviendo aquí en este mismo barrio, y yo estudie aquí, mis hijos, mis hermanos han estudiado aquí y yo puedo decir que años atrás hasta ahora, y ahora se está notando un cambio, por ser el mismo, de techar el patio del colegio, eso no se consiguió en años y este Director, lo iban a techar hoy día, pero como tenía una graduación de octavo, lo corrieron, pero esto se techó ahora en diciembre y cosa de que en años no se había hecho, no se había conseguido, entonces se notan cambios. Eso es bueno para que sigan llegando más alumnos al colegio
- Lo que pasa es que eso puede cambiar dentro del próximo año, en este momento desde que el llegó, porque él lleva como cinco meses aproximadamente aquí en el colegio, no se podía cambiar eso que viene de años, de un día para otro, entonces, son reuniones de profesores que hacen los días miércoles
- Es que el día miércoles los niños entran a las 10:15, por la reunión de profesores, pero como le dijera yo, eso vienen de hace años entrando a esa misma hora y lo otro que es por eso que se les avisa el horario para que lleguen a los niños y si le dijo el Director eso a *Usted es porque el también ha tenido muchos problemas y eso usted no lo sabe, porque él quiere cambiar este colegio para mejor, yo le digo, aquí antes entraba Pedro, Juan y Diego, ahora son contadas las personas que pueden entrar.*
- *Aquí hay como se les llama los niños ejecutivos, llegan a la hora que quieren, entonces eso están tratando de cambiarlo y eso a los apoderados no les gusta, que venga una persona a imponerse, porque están acostumbrados a lo antiguo*
- Y deberían ser esas reuniones en otro horario, y porque como apoderados pensamos que se está perdiendo tiempo de educar a los niños, te fijas, porque en ningún colegio se hace eso de perder una mañana de clases, y yo no he visto, es primera vez te juro y quede sorprendida cuando me dijeron, el día miércoles, o sea cortas la mitad de la semana y mandas al niño a las once de la mañana, en ningún colegio se hace.
- Es que por eso mismo, toda inquietud, toda cosa que sea para mejorar el colegio, eso ustedes tienen que hablarlo con su directiva para que las represente en la reunión de Sub Centro de Padres.

¿Hay cursos de formación para profesores, de parte de la escuela o la Municipalidad?

- Si, mi nombre es Marcela, yo he estado presente y se les dio, los primeros meses se les vinieron a hacer formación a los profesores, por eso a veces las reuniones de Profesores se alargaban porque venían el día miércoles en la mañana profesores a enseñarles a los profesores, entonces nosotros hemos estado presentes, hemos estado pendientes de casi todas esas cosas, por eso nosotras representamos a las otras mamás porque, como se llama, el Director nos informa a nosotros primero que a nadie

- Nosotros supimos que venían de la Municipalidad y justamente el día miércoles y es por eso que se atrasaban las clases, venían a hacerles la capacitación a los profesores, y a los que tenían bajo rendimiento, en cuanto a ciencia y esas cosas y venían a reforzarlos

- Nosotros no podemos meter a los profesores a todos en una misma bolsa, hay muchos profesores que se destacan demasiado, y ahí uno puede meter las manos al fuego por x profesor, porque uno ya los conoce, uno sabe cómo actúan, entonces no se pueden meter todos en la misma bolsa, pero en general la gente tiende a hacer eso, a meter a todas las personas en un mismo saco.

- Lo que pasa, mi nombre es Marcela, es que en este colegio los apoderados están como muy sometidos a esa cuestión de que, como se llama, el colegio es el que tiene que enseñarle a los niños, el profesor es responsable de lo que haya hecho el pupilo, el profesor tiene que responsabilizarse de todo lo que hace el niño, pero resulta que la cosa no es así, yo no sé si es porque estoy chapa a la antigua, yo creo que es tanto en el colegio y tanto en la casa, esa es la formación que se le tiene que dar al niño

- Pero acá se le responsabiliza al profesor...es el grave error que comenten todos

¿Se apoya a los alumnos con actividades de reforzamiento?

- Si, si hay reforzamiento, creo que si, porque he visto que los niños después de clases se quedan y salen tipo seis de la tarde, y ahí es el reforzamiento, porque yo les pregunte que hacen tan tarde y me dijeron que estaban en reforzamiento.

¿Existe una actitud que promueva las relaciones entre los profesores con los alumnos y sus familias?

- Eso hace falta acá, actividades por ejemplo culturales.

- Perdón, mi nombre es Marcela, pero aquí si hay profesores que si lo hacen, que cada cierto tiempo el junta a los alumnos y los apoderados, los lleva de paseo, hace un método de recreación y es justamente el profesor de mi hija, si, nosotros hemos ido a los paseos, nos ha llevado al zoológico, nos ha llevado a un parque, lleva a los niños a un parque, los recrea, va al Parque de los Reyes en bicicleta, que echemos carrera, que esto, que esto otro, es muy comunicativo

- Es que esa parte no, no le podría explicar, no le podría decir nada, porque no nos ha tocado esa parte todavía a nosotros

- Es que mi niña esta en Quino Básico, entonces se todo ese manejo porque, mire pa empezar el curso que recién lo tomo estaba en Segundo y nadie daba nada por ese curso, nadie quería hacerse cargo de ese curso, era lo más desordenado que había, lo mas porfiado que había y llegó este profesor, en Tercero Básico se lo entregaron, aquí está el curso hágase cargo usted, y el profesor levanto a sus alumnos uno a uno, inclusive después fue formando grupos, cual es el que tiene más problemas, cual es el que tiene menos problemas, y el problema está solucionado y así fue dando vuelta todo y usted pasa por la sala, es como ver algo novedoso, están todos en la sala y no vuela una mosca cuando está el, o sea, no sé, yo ya me acostumbre a como es como persona, es exigente, le exige a sus alumnos, cuando tiene que exigirle, les exige, cuando tiene que recrearlos, los recrea y se la juega por los niños.

- Eso debería ser un ejemplo para todos los cursos, así podrían ser todos y las cosas serían mucho mejor.

- O sea, yo he estado presente cuando han hecho todas esas cosas, inclusive invitan a los paseos, juntan a los padres con los alumnos y los profesores, hace poco salimos de paseo y fuimos todos juntos.

- De pasadita podrían decirle a todos los profesores, para que todos los colegios fuera así igual, que fuera un profesor que compartiera con la familia, los alumnos, los profesores y se hicieran paseos y cosas así, pero que cada curso logrará la unión.

- Mi nombre es Ana y yo encuentro que es suerte que les toco a ustedes como también me tocó a mí con mi hijo mayor en otro colegio, suerte que nos tocó, pero no todos los profesores se la juegan.

Nosotras pertenecemos al Centro de Padres, por eso opinamos, yo ya llevo un año acá.

¿La Municipalidad aporta con los medios necesarios para la actualización de la escuela?

- Muy poco, porque aquí generalmente el apoyo de la Municipalidad se ha visto mas ahora, en estos cinco meses que entro el Director, se ha visto, porque el tiene que andar ahí al pie del cañón, picando, picando para que lleguen los medios para que le arreglen el colegio, la infraestructura, para cosas...Porque aquí en estos meses que llegó el Director ha conseguido, estoy muy contenta porque ha conseguido muchas cosas, por ser este colegio no tenía antes un equipo, camisetas, shorts y ahora los niños se presentaron a otro lado a hacer deporte, ya, en estos poquitos meses lo consiguió.

Como le explicaba la misma techadura del patio, se había hablado, pero nunca se había visto movimiento de que lo iban a hacer, y ahora desde que esta, nos van a techar el patio, van a hacer esto, van a hacer esto otro, entonces el ha logrado como se dice "si hay que llorar, lloramos pa conseguir las cosas que necesitamos y eso ha sido ahora hace poco.

Y lo otro que este colegio, la entrada de este colegio, es la entrada de los chicos, que son como \$70.000.-, \$80.000.- que fue lo que dijeron que es la entrada de este colegio, porque aquí las matriculas hay papas que dicen que las pagan ahora a fin de año y muchos apoderados no la han pagado y ahí ya se va perdiendo su buena plata, estamos hablando más o menos de \$1.000.000.- por lo menos.

- Hay alumnos que han estudiado gratis, que vienen con el Programa Puente, y está bien, todos somos de escasos recursos, pero todos deberíamos pagar por lo menos una matrícula, porque el colegio necesita, es lo único que se le pide a la gente por aquí, además que no es tan cara tampoco, la matrícula sale \$5.000.- y si tiene dos, tres, cuatro hijos paga una sola matrícula \$5.000.- y van pasando y entonces el colegio en vez de subir.

- El Director piensa ahora que tenemos que aplicar esto, cobrar la matrícula cuando vayan a cancelar, no es por discriminar, pero este colegio pierde mucha entrada, mucha plata, porque, por que se aprovechan los apoderados y no pagan, entonces como después pueden exigir cosas si no tienen el apoyo de ellos mismos, aquí por lo que decía una apoderada en una reunión del Centro de Padres, que mucha gente quería cerrar el colegio, pero este colegio no se cerraba, seguía operativo, entonces contrataron al Director para que él lo vuelva a tirar para arriba y yo, mi perspectiva es que en tan poquitos meses si ha tirado para arriba este colegio y no le podemos exigir más por que lleva cuatro o cinco meses y cuando él no estaba las niñitas venían todas pinturreadas, el ha conversado con ellas y ya no vienen tan pintas como puertas como venían.

Los horarios ya se van, los ejecutivos, los niñitos ejecutivos que llegaban a la hora que querían, ya se les ha cortado esa, tienen que llegar a la hora y la otra cosa de los pases cuando llegaban atrasados, que pidieran pases y por que llegaban atrasados, ahora estos meses si se ha hecho. Entonces este otro año, ya cuando termine el año se puede hacer un balance del trabajo de él, yo no podría hacer un balance de un trabajo que no se hizo nunca, bueno ese es mi punto de vista, generalmente con Marcela pasamos todos los días aquí, ayudamos en lo que se pueda y somos del Centro de Padres.

¿Cómo ven la infraestructura del colegio?

- Malísima, a nosotros nos gustaría cambiar la infraestructura del colegio, nos gustaría que vinieran a pintar el colegio, que nos vinieran por lo menos hacer una fachada distinta, porque da vergüenza, que vengan niños que quieran matricularse aquí y es solo pararse en la esquina, es horrible.

- La ultima reunió que tuvimos con el Sub Centro de Padres, hablamos con la persona de la Municipalidad para arreglar la fachada como se dice, la entrada del colegio, porque cualquier persona que llegue aquí a ver esta multicancha toda destrozada, que no tienen vigas, que se juntan drogadictos, entonces a cualquier persona no le dan ganas de entrar a este colegio

- En caso de que se arreglara el jardín, para actividades del mismo colegio, los juegos se arreglaran para que fueran los niños al jardín, participaban los niños, los juegos mas de algún niño se puede cortar, esos juegos están muy peligrosos.

Entonces si eso estuviera bueno, la multicancha, bueno, esos sectores en general, porque eso se podría usar para el colegio, para hacer campeonatos de deportes, no se, los niños podrían usar los mismos juegos, pero eso esta botado ahí y desde la entrada hasta aquí no dan ni ganas de entrar porque es como no sé, deja mucho que desear toda la fachada y los costados están horribles, no hay, por ejemplo la gente de la misma comunidad tiran basuras al colegio, tiran animales muertos al colegio, hay demasiada gente dentro de la comunidad que no quiere el colegio

- Mi nombre es Ana, me gustaría que sacaran la feria, porque aquí queda todo cochino, el señor que barre, barre todos los días hasta allá, el día martes dejan peor, usted viene un día martes o viernes acá, televisores, los cachureos que quedan acá, no es la intención que la saquen porque le sirve a las personas, pero que por último se hablara con estas personas y que dejaran limpio

- Eso también de que no vengan a trabajar, son puras personas cesantes y son personas que hay que ayudar también.

- Yo lo que digo, es que a mi también me conviene, mi marido también esta cesante, también trabaja en eso, pero claro que no es sucio ni desordenado porque yo le vivo llamando la atención, pucha le digo no lo botes acá, bóvalo en la casa, yo lo hago con el pero a los demás no les puedo, del colegio para allá es donde no debería ponerse, del consultorio para allá.

- *Es que la gente es sucia, yo voy a comprar para allá y esta toda la inmundicia para allá, los papeles de diario todo botado.*

- Si este colegio cambiara la infraestructura, tendría que cambiar de afuera hacia adentro, llegaría mucho mas gente y en cuanto a la educación si mejora llegaría mucha mas gente, porque *este colegio tenía hartos alumnos y se fueron por la misma, a ver como decirle, como expresarme, por la gente que había antes, que no tenían exigencias*, se fue perdiendo esto, por que la gente que pagaba, la poca y nada que pagaba no veía arreglos en el colegio, entonces se fueron cambiando a colegios mejores, a colegios que ellos veían mejores, que creen que por pagar en otros colegios, por eso es mejor, yo no tengo esa idea por que yo creo que el que quiera estudiar tanto aquí como en un colegio pagado si quiere salir adelante, va a salir

El Colegio o la Dirección de la escuela promueve la integración con la comunidad?

- Antes no, este director quiere hacerlo, quiere de repente hacer como unos campeonatos en la multicancha como habla en reunión, quiere invitar a otros colegios a participar aquí y quiere hacer actividades como bingos cosas, quiere el traer por ejemplo a los bomberos, hacer espectáculos, traer a investigaciones, carabineros que vengan a hacer sus, el quiere hacer eso, para entrar en contacto con los vecinos, cosas que antes no.

¿Cómo les gustaría que fuera el colegio?

- Bonito, que fuera hermoso, que cambiara, vendría mucha gente.

- Por la infraestructura precisamente yo me traje a mi niño de aquí, la infraestructura no me gusta nada, así es que por eso saque a mi niño de aquí, pero siempre deje a la niña en Prekinder, pero ahora me la llevo a la niña si, porque no se si va a haber cambios o no, para los que se quedan, te fijas, pero antes no veias cambios, hasta ahora que el Director llegó.

- Mi nombre es Marcela, a mi me gustaría, inclusive sería capaz hasta de participar en ayuda de arreglar el colegio, aquí con Marlene presente hemos ofrecido toda la ayuda necesaria para poder levantar el colegio, hemos llegado hasta a pintar nosotras mismas, ahora nosotras queremos la fachada de la escuela levantarla, pintar, poner pasto, que se yo, cosas que se vea bonito, no basura y animales muertos.

- *A mi me gustaría lo mismo, cambiar la fachada hacía adentro, las plantas, árboles, no se, poner plantas para que así pueda mejorar el colegio.* En cuanto a la infraestructura y lo otro mejorando la enseñanza, y que pudieran imitar al profesor de Quinto, que fuera la mayoría así, sería bonito, a pesar que yo no tengo quejas con los profesores que le han tocado a mí hija, por algo la tengo acá.

ANEXO N°5

Observación de una clase (Ciencias Naturales), lunes 17 de noviembre.

8:30am Los alumnos/as terminan de entrar a la sala de clases, saludan a la profesora, esta a ellos y ella les explica mi presencia en la clase. Pasa la lista del curso y anota la asistencia en el libro de clases, son veinte nueve alumnos y alumnas, hoy asistieron todos. El curso que toca observar es un sexto básico. El orden en la sala de clases es el mismo de la mayoría de las salas de clases en colegios fiscales, el profesor esta adelante, hay un escritorio individual y más grande para él, esto de una u otra forma provoca distancias, frente a él se encuentran tres filas de mesas y sillas en las que se ubican los y las alumnas mirándose la cabeza unos a otros. Los últimos asientos están lejos de la profesora y esta para ser escuchada debe estar constantemente movilizándose por la sala de clases.

Las sillas y mesas más bien parecen para un tercero básico y no para un sexto. La sala es muy amplia pero está en condiciones deplorables, hay un hoyo en una de las paredes el que está tapado con dos pedazos de tabla cruzadas algo así como un parche, la sala tiene mala ventilación y su mobiliario esta viejo y no es útil. Las intenciones de mejorar su ambiente escolar se notan con los adornos que cada sala de clases posee, mapas, dibujos y uno que otro afiche concerniente al tema de estudio, lo que hace un poco más grato el ambiente del aula.

8:45am Comienza la clase, es sobre los alimentos, la profesora parte exponiendo, durante un buen rato, escribe algunas notas en el pizarrón, inmediatamente comienza a dar ejemplos, uno de estos es muy contingente y dice así: “es probable que ustedes llegan desmotivados a la escuela, porque no tomaron un buen desayuno, es fundamental que la primera comida del día sea rica en proteínas y carbo hidratos”, los chicos también empiezan a dar ejemplos, uno de ellos comenta que fue lo que hoy desayunó “una taza de té con un pan con margarina”, la

profesora ahora insiste en lo importante que es un buen desayuno. Después de los ejemplos la profesora dibuja un mapa conceptual en la pizarra, intenta explicar a sus alumnos este, pero hay muchos que no entienden la lógica del mapa conceptual. Hay varios niños que no atienden a la clase, algunos se empezaron a aburrir, otros están desesperados por salir, parece que estuvieran enjaulados y el sonido del timbre marcara su libertad. Un chico se para de su asiento, comienza a deambular por los pasillos, molesta a una compañera, la profesora no aguanta más y lo amenaza con una anotación negativa, el chico le pide que no lo haga, se vuelve a sentar. Es fuerte ver cómo han pasado décadas y todavía las amenazas son validas a la hora de resolver una situación conflictiva, además surge efecto, el tema es que las relaciones de poder existentes al interior de un aula de clase resultan ser una prolongación de las condiciones dominantes de la sociedad en su conjunto.

Faltan veinte minutos para que chicos y chicas salgan a recreo, la impaciencia se apodera de ellos y el desorden se toma la sala de clases, la profesora intenta recuperar la atención de los y las alumnos, pero sus intentos son infructuosos, los últimos minutos se hacen muy difíciles, por fin suena el timbre y desesperadamente empiezan a salir de la sala de clases.

